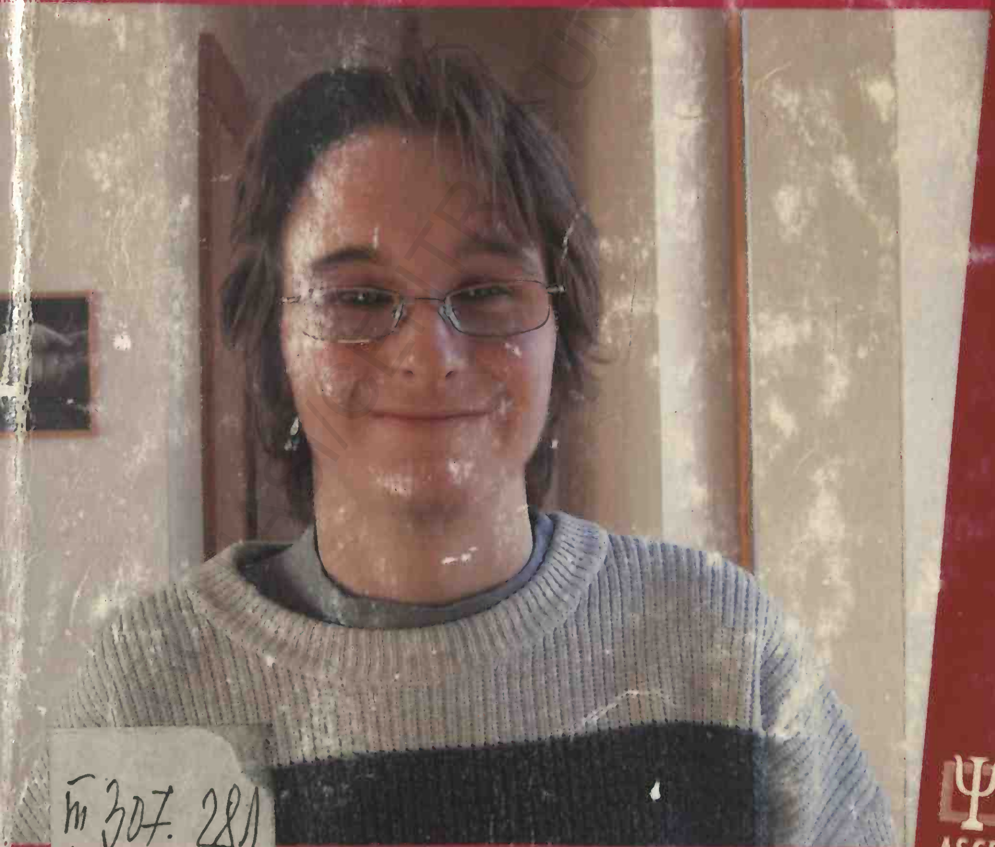
Adriana Băban
coordonator

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

GHID METODOLOGIC PENTRU ORELE DE DIRIGENȚIE ȘI CONSILIERE

COLECȚIA 'CONSILIERE ȘCOLARĂ'



... cât despre mersul până la capătul lumii, așa fac, dacă trebuie!

ASCR

III 307.281

BIBL CENTR. UNIV
"M EMINESCU" IASI
III 307.281

COLECȚIA CONSILIERE ŞCOLARĂ

ASCR

Editura ASCR
ASCRED

Cluj - Napoca | 2011

BIBL CENTR. UNIV
"M EMINESCU" IASI

647330

5

Adriana Băban

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ

GHID METODOLOGIC PENTRU ORELE DE DIRIGENȚIE ȘI CONSILIERE

Ediția a treia

ACU

498996
BCU IASI

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

Consiliere educaţională : ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere / coord.: Adriana Băban. –
Cluj-Napoca : Editura ASCR, 2009
ISBN 978-606-8244-29-7

I. Băban, Adriana (coord.)

37.048

Adriana Băban (coordonator)

CONSILIERE EDUCAŢIONALĂ
Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere

Coperta | Carolina Banc
Paginaţie şi prepress | Kitty Bojan
Editor | Diana Breaz

Pentru comenzi:
Tel.: 0264 581499
comenzi@ascred.ro
ed.ascr@gmail.ro
www.ascred.ro

17 DEC. 2012

Copyright © 2011 Editura ASCR
Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parţială a textului şi stocarea sa într-o bază de date, fără acordul prealabil în scris al Editurii ASCR, sunt interzise şi se pedepsesc conform legii.

Cuprins

Rezumat în limba engleză 11
Cuvânt înainte la prima ediție 13

Capitolul 1: Rolul consilierii educaționale în procesul formativ (Adriana Băban) 15
1.1. Învățământ tradițional vs. învățământ modern 15
1.2. Nevoia de consiliere educațională 16

Capitolul 2: Consiliere psihologică și consiliere educațională (Adriana Băban) 19
2.1. Delimitări conceptuale 19
2.2. Caracteristicile consilierii 20
2.3. Obiectivele consilierii 21

Capitolul 3: Principii și metode de consiliere (Domnica Petrovai, Adriana Băban) 25
3.1. Pregătirea consilierului 25
3.2. Atitudinile consilierului 25
3.3. Abilitățile consilierului 30
3.4. Proiectarea activităților de consiliere 35
3.5. Metode de lucru în consiliere 37

Capitolul 4: Elemente de psihologia dezvoltării (Oana Benga) 41
4.1. Conceptul de dezvoltare 42
4.2 Deficit vs. diferență în dezvoltare 42
4.3 Etapele de dezvoltare 42

Capitolul 5: Personalitatea copilului și adolescentului (Adriana Băban, Viorel Mih) 55
5.1. Dinamica dezvoltării personalității 55
5.2. Nivelele de abordare a personalității 56
5.3. Nivelul cognitiv 57

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5.4. Nivelul emoţional 61
5.5. Nivelul comportamental 66 65
5.6. Interacţiunea nivelelor 67

Capitolul 6: Autocunoaştere şi dezvoltare personală (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 73
6.1. Principiile psihologiei centrate pe persoană 73
6.2. Cunoaşterea de sine şi imaginea de sine 74
6.3. Metode de autocunoaştere 77
6.4. Autocunoaştere şi intercunoaştere 79
6.5. Stima de sine 80
6.6. Abuzul emoţional şi fizic: obstacol major în formarea stimei de sine 88

Capitolul 7: Comunicare şi conflict (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 93
7.1. Rolul comunicării 93
7.2. Modalităţi de ameliorare a comunicării 96
7.3. Conflictul şi managementul conflictului 102
7.4. Deficitul de comunicare şi riscul pentru suicid la copii şi adolescenţi 109

Capitolul 8: Rezolvarea de probleme (Domnica Petrovai) 117
8.1. Conceptul de problemă 117
8.2. Procesul rezolutiv 119

Capitolul 9:Stilul de viaţă (Domnica Petrovai, Adriana Băban) 127
9.1. Stil de viaţă sanogen şi stil de viaţă patogen 127
9.2. Rolul programelor de prevenţie a îmbolnăvirilor şi a educaţiei pentru sănătate 128
9.3 Fumatul şi dependenţa de nicotină 133
9.4. Alcoolul şi dependenţa de alcool 137
Drogurile şi dependenţa de droguri 140

Capitolul 10: Psihosexualitatea (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 147
10.1. Sexualitatea - dimensiune complexă a fiinţei umane 147
10.2. Scopul educaţiei sexuale 148
10.3. Tematica orelor de educaţie sexuală 151
10.4. Prevenţia abuzului sexual 157
10.5. Obstacole în realizarea educaţiei sexuale 161

Capitolul 11: Strategii de învăţare (Gabriela Lemeni) 165
11.1. Ce sunt strategiile de învăţare? 165
11.2. Modalităţi de selectare a strategiilor de învăţare 167
11.3. Deprinderi eficiente de studiu 175
11.4. Ce ne motivează pentru studiu? 181

Capitolul 12: Stresul şi controlul stresului (Adriana Băban) 185
12.1. Ce este stresul? 185
12.2. Componentele stresului 185
12.3. Modalităţi de management al stresului 189

Capitolul 13: Creativitatea şi stimularea comportamentului creativ (Viorel Mih) 193
13.1. Noţiuni introductive 193
13.2. Mituri despre creativitate 194
13.3. Abordarea creativităţii 196
13.4. Şcoala şi creativitatea 201
13.5. Metode de stimulare a creativităţii 204

Capitolul 14: Managementul clasei (Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni) 290
14.1. Strategiile preventive 209
14.2. Strategii de modificare comportamentală 213

Capitolul 15: Orientarea pentru carieră (Gabriela Lemeni) 223
15.1. Specificul activităţilor de orientare 223
15.2. Construcţia identităţii vocaţionale 225
15.3. Investigarea caracteristicilor personale relevante pentru carieră 228
15.4. Comportamentul explorator 238
15.5. Decizia de carieră 239

Capitolul 16: Model de programă pentru orele de consiliere şi orientare sau dirigenţie (Adriana Băban, Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni) 245
16.1. Obiective cadru, de referinţă şi operaţionale pentru clasele I-II; conţinuturi şi sugestii metodologice 246
16.2. Obiective cadru, de referinţă şi operaţionale pentru clasele III-VI; conţinuturi şi sugestii metodologice 250
16.3. Obiective cadru, de referinţă şi operaţionale pentru clasele VII-IX; conţinuturi şi sugestii metodologice 255
16.4. Obiective cadru, de referinţă şi operaţionale pentru clasele X-XII; conţinuturi şi sugestii metodologice 261

Anexe: fişe de lucru pentru elevi 269

Contents

Abstract 11
Foreword 13

Chapter 1: The role of educational counseling in the formative process (Adriana Băban) 15
1.1. Traditional teaching vs. modern teaching 15
1.2. The need for educational counseling 16

Chapter 2: Psychological counseling and educational counseling (Adriana Băban) 19
2.1. Conceptual demarcations 19
2.2. Counseling features 20
2.3. Counseling objectives 21

Chapter 3: Counseling principles and methods (Domnica Petrovai, Adriana Băban) 25
3.1. Counselor's training 25
3.2. Counselor's attitudes 25
3.3. Counselor's skills 30
3.4. Designing counseling activities 35
3.5. Counseling techniques 37

Chapter 4: Introduction to developmental psychology (Oana Benga) 41
4.1. The concept of development 42
4.2. Deficit vs. Difference in development 42
4.3. Stages of development 42

Chapter 5: Child and adolescent personality (Adriana Băban, Viorel Mih) 55
5.1. Personality development dynamics 55
5.2. Levels of personality approaches 56
5.3. Cognitive level 57
5.4. Emotional level 61
5.5. Behavioral level 66
5.6. Interaction between levels 67

Chapter 6: Self-knowledge and personal development (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 73
- 6.1. Principles of person-centered psychology 73
- 6.2. Self-knowledge and self-image 74
- 6.3. Self-knowledge methods 77
- 6.4. Self-knowledge and inter-knowledge 79
- 6.5. Self-esteem 80
- 6.6. Emotional and physical abuse: a major obstacle in the self-esteem development 88

Chapter 7: Communication and conflict (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 93
- 7.1. The role of communication 93
- 7.2. Ways to enhance communication 96
- 7.3. Conflict and conflict management 102
- 7.4. Communication problems and the risk for suicide in children and adolescents 109

Chapter 8: Problem solving (Domnica Petrovai) 117
- 8.1. The concept of problem 117
- 8.2. The process of problem solving 119

Chapter 9: Life style (Domnica Petrovai, Adriana Băban) 127
- 9.1. The healthy and non-healthy life style 127
- 9.2. The role of illness prevention programs and health education 128
- 9.3. Smoking and nicotine addiction 133
- 9.4. Alcohol and alcohol addiction 137
- 9.5. Drugs and drug addiction 140

Chapter 10: Psychosexuality (Adriana Băban, Domnica Petrovai) 147
- 10.1. Sexuality – a complex dimension of the human being 147
- 10.2. The goal of sexual education 148
- 10.3. Topics approached in sexual education classes 151
- 10.4. Prevention of sexual abuse 157
- 10.5. Obstacles in implementing sexual education 161

Chapter 11: Learning strategies (Gabriela Lemeni) 165
- 11.1. What are learning strategies? 165
- 11.2. Ways to select learning strategies 167
- 11.3. Efficient study skills 175
- 11.4. What motivates us to study? 181

Chapter 12: Stress and stress management (Adriana Băban) 185
    12.1. What is stress? 185
    12.2. Stress components 185
    12.3. Ways to manage stress 189

Chapter 13: Creativity and creative behavior stimulation (Viorel Mih) 193
    13.1. Introductive notions 193
    13.2. Myths about creativity 194
    13.3. Ways to approach creativity 196
    13.4. School and creativity 201
    13.5. Methods to stimulate creativity 204

Chapter 14: Class management (Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni) 290
    14.1. Preventive strategies 209
    14.2. Behavioral change strategies 213

Chapter 15: Vocational counseling (Gabriela Lemeni) 223
    15.1. Particularities of the vocational activities 223
    15.2. Vocational identity development 225
    15.3. Measuring career relevant personal features 228
    15.4. Exploratory behavior 238
    15.5. Career decision making 239

Chapter 16: Syllabus for educational counseling
Adriana Băban, Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni) 245
    16.1. Teaching objectives for grades: I-II 246
    16.2. Teaching objectives for grades: III-VI 250
    16.3. Teaching objectives for grades: VII-IX 255
    16.4. Teaching objectives for grades: X-XII 261

Appendices: work sheets for pupils 269

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Abstract

Educational Counseling is the result of a group of specialists with a vast experience in the field of counseling and health education, group coordinated by Prof. Adriana Băban, from Babes-Bolyai University, Department of Psychology, Cluj-Napoca. Due to the scientific rigor and practical utility, the guide was a best-seller in the field, being sold in more than 5000 copies from its first issue in 2001. *Educational Counseling* is addressed, first and foremost to teachers, educators, counselors and psychologists who want to develop class activities in order to provide pupils with skills for life. Nonetheless, the guide is a useful source of information for any parent or adult interested in child psychology. The volume offers a large amount of new information on relevant topics related to children and adolescents' development, such as: self-knowledge, self-image and self esteem, communication and conflict management, problem solving and decision making, risk behaviors, stress control, learning strategies, creative behavior, career orientation, and health education. The content and work methods presented in the book emphasize the formative and interactive side of the educational process, student-centered, valuing various types of children/adolescents and school performances. The guide enables teachers to work not only with the pupil's rational-intellectual dimension, but also with the emotional, motivational, attitudinal, and social one, for the sole purpose of any educational process - the formation of healthy, responsible, competent and well-adjusted individuals.

Cuvânt înainte la prima ediție

Copil înseamnă orice persoană din lume în vârstă de până la 18 ani. Toţi copiii au aceleaşi drepturi. Niciun copil nu trebuie să fie victima vreunei discriminări. La baza Convenţiei Naţiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului se află interesul major al copilului.

Drepturile fundamentale ale copilului:

- Orice copil are dreptul la dezvoltare fizică şi psihică armonioasă (articolul 6).
- Orice copil are dreptul de a-şi exprima opiniile în toate chestiunile care îl privesc (articolul 12-15).
- Orice copil are dreptul de a fi protejat împotriva violenţei fizice şi psihice şi împotriva oricărei forme de maltratare (articolul 19).
- Orice copil are dreptul la educaţie; educaţia trebuie să pregătească copilul pentru viaţă, să îi dezvolte respectul pentru drepturile omului, să îl formeze în spiritul înţelegerii şi toleranţei (articolul 28-29).
- Orice copil are dreptul la protecţie împotriva folosirii drogurilor (articolul 33).
- Orice copil are dreptul la protecţia împotriva exploatării sexuale, a abuzului sexual, împotriva prostituţiei şi a pornografiei (articolul 34).
- Nici un copil nu trebuie supus unor tratamente crude sau degradante (articolul 37).
- Orice copil care a fost supus abuzului fizic şi psihic are dreptul la refacere fizică şi psihică şi la reintegrare socială (articolul 39).

(CONVENŢIA NAŢIUNILOR UNITE CU PRIVIRE LA DREPTURILE COPIILOR, 1989)

Elaborarea acestei cărţi a fost susţinută de dorinţa autentică a autorilor de a veni în întâmpinarea nevoilor complexe de formare ale copiilor şi ale adolescenţilor. Interacţiunile cu profesorii din cadrul activităţilor de formare în consiliere au constituit surse utile de informaţii şi au generat momente de reflecţie şi regândire a demersului de redactare a ghidului. Prin contribuţia adusă acestei cărţi, copiii, adolescenţii şi profesorii lor sunt colaboratori anonimi, dar importanţi în realizarea acestui ghid. Colegii din Catedra de Psihologie ne-au insuflat optimism şi încredere în necesitatea şi importanţa proiectului. Munca de voluntariat desfăşurată de Dr.Terry Webb (USA) în cadrul acestui proiect a avut un rol important în testarea practică a activităţilor de consiliere. Fără suportul generos al colegului Daniel Paul, publicarea cărţii ar fi fost dificil de realizat.

Autorii

Capitolul 1

ROLUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE ÎN PROCESUL FORMATIV

1.1. Învățământ tradițional vs. învățământ modern

Reforma învățământului în România subliniază importanța comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă, atât de deficitară până nu demult. Învățământul de tip tradițional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind preponderent pregătirea lui secvențială pe discipline școlare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală și comportamentală. Într-un astfel de cadru educațional, elevul este tratat ca un „recipient” pentru informații și mai puțin ca o persoană reală, cu individualitate și reacții emoționale determinate de tribulațiile unei personalități în formare. Școala riscă să devină, astfel, un mediu artificial, rupt de exigențele și presiunile vieții reale.

Învățământul modern românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenți bine informați, ci și formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. În fapt, scopul ultim al educației este pregătirea pentru viață a elevului. În acest sens, este vitală conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile.

Sistemul de învățământ românesc nu este încă în totalitate pregătit să răspundă nici noilor exigențe impuse de tipul de societate democratică spre care România tinde și nici schimbărilor de esență pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond. Conservatorismul, depersonalizarea, intelectualismul și antihedonismul, autoritarismul și obediența, elitismul și inegalitatea de șanse, segregarea școlii de persoană, familie, comunitate și societate sunt doar câteva dintre tarele învățământului românesc care mai persistă din nefericire și astăzi (Miroiu și colab., 1998).

1.2. Nevoia de consiliere educațională

Creșterea numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente delincvente sau nesănătoase, de tulburări emoționale în rândul elevilor, reprezintă indicatori ai faptului că școala trebuie să facă mult mai mult în această direcție. Pentru a răspunde acestor nevoi reale, Ministerul Educației și Cercetării propune prin noul Curriculum Național introducerea disciplinei opționale, *Consilierea și Orientarea*, pentru toate cele trei nivele de școlarizare: primar, gimnazial și liceal. Noua disciplină vine în întâmpinarea nevoilor fundamentale ale oricărui copil și adolescent: cunoașterea de sine și respectul de sine, de a comunica și a se relaționa armonios cu ceilalți, de a poseda tehnici de învățare eficientă și creativă, de luare de decizii și rezolvare de probleme, de a rezista presiunilor negative ale grupului. Formarea unui stil de viață sănătos, integrarea sexualității în maturarea emoțională, controlul stresului, dobândirea de repere în orientarea școlară și profesională sunt condiții esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

Profesorul trebuie să vadă în elev și altceva decât recipientul informațiilor pe care le transmite. Disciplina de Consiliere și Orientare oferă cadrul formal în care profesorul poate să lucreze nu doar cu dimensiunea rațional-intelectivă a elevului, ci și cu cea afectivă, motivațională, atitudinală și socială. Prin aceasta, nu dorim să subliniem că formarea și dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze doar în cadrul orelor de Consiliere și Orientare; după cum este departe de noi intenția de a diminua rolul formativ complex al celorlalte discipline școlare. Totuși, Consilierea și Orientarea este disciplina de învățământ care își propune explicit acest scop.

Disciplina Consiliere și Orientare reprezintă una dintre modalitățile esențiale prin care școala trebuie să își urmeze scopul primordial: de proces formativ centrat pe elev, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și de abilități, să răspundă nevoilor comunității și să infuzeze societatea cu persoane competente pentru viața privată, profesională și publică. Relevanța problematicii abordate prin disciplina Consiliere și Orientare explică numărul foarte mare de elevi, profesori și părinți care optează pentru ea.

Activitățile implicate de Consiliere și Orientare au loc în condițiile unui relativ vid informațional și formativ. Disciplina implică o formare specifică a profesorilor în scopul abordării corecte și flexibile a tematicilor. Pregătirea universitară a viitorilor profesori pentru cariera didactică nu oferă cursuri care să furnizeze suport informațional și formativ relevant pentru Consiliere și Orientare.

Pentru ca dezideratele unui învățământ modern și flexibil, centrat pe elev și pe viitor să nu rămână simple formule retorice, Facultatea de Psihologie și Științele Educației din Universitatea „Babeș-Bolyai”din Cluj-Napoca a înțeles să își direcționeze competența și expertiza și înspre demersurile de regândire a școlii românești în noii parametri sociali, economici și politici din România mileniului

III. Ghidul metodologic de consiliere educațională pe care îl propunem vine în întâmpinarea nevoilor reale ale profesorilor, de abilitare și formare de competențe în domeniul Consilierii și Orientării.

Lucrarea de față este un ghid teoretic și practic destinat profesorilor care doresc să își asume rolul de formator și facilitator al dezvoltării armonioase a copilului și a adolescentului, a stării lui de bine și a unei calități de viață superioară, în toate dimensiunile sale: emoțională, mentală, spirituală, profesională, socială și fizică. Avem convingerea că beneficiarii acestei cărți nu vor fi doar profesorii, în aspirația lor firească de dezvoltare profesională, ci și actorii principali ai activității lor: atât elevii, cât și partenerii lor în procesul formativ, părinții. Nu credem că suntem lipsiți de realism și modestie dacă afirmăm că, pe termen mediu și lung, beneficiarii demersului implicat de activitatea de consiliere educațională sunt comunitatea și societatea care au nevoie de persoane echilibrate și fericite, creative și responsabile, competente și adaptabile, optimiste și eficiente.

Bibliografie:

Miroiu A., Pasti V., Codiță C., Ivan G. și Miroiu M. (1998). *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză.* Iași: Polirom.

Capitolul 2

CONSILIERE PSIHOLOGICĂ
ŞI
CONSILIERE EDUCAŢIONALĂ

2.1. Delimitări conceptuale

Consilierea este un proces complex ce cuprinde o arie foarte largă de intervenţii care impun o pregătire profesională de specialitate. Mai specific, termenul de consiliere descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate, clientul (Egan, 1990). Relaţia dintre consilier şi persoana consiliată este una de alianţă, de participare şi colaborare reciprocă (Ivey, 1994).

Există mai multe tipuri de consiliere, deşi formele prezentate în tabelul 2.1. nu se exclud una pe alta. De exemplu, consilierea educaţională presupune elemente de consiliere vocaţională, suportivă, de dezvoltare personală sau informaţională. Ceea ce este important de reţinut în acest context este faptul că profesorul de şcoală abilitat pentru consiliere educaţională nu are competenţe în ceea ce numim consiliere de criză şi consiliere pastorală. Cel din urmă tip de consiliere este procesul de asistare psihologică realizat de către preot în comunitatea sa religioasă. Consilierea de criză reprezintă un domeniu de intervenţie ce ţine strict de competenţa psihologului. Acest domeniu implică cunoştinţe, metode şi tehnici de intervenţie de specialitate. Un pedagog, un psihopedagog, un asistent social sau sociolog, cu atât mai puţin un profesor, nu posedă competenţele şi expertiza necesare unor astfel de intervenţii. A încerca să asistăm ca profesor-consilier şi să remediem posibile situaţii de criză psihologică a unor elevi (de exemplu, stări depresive sau de anxietate, ideaţie suicidară, reacţii de doliu, comportamente compulsive sau obsesive, consum de droguri sau dependenţa de alcool) este deosebit de riscant. Totodată, vom priva astfel persoana în cauză de dreptul şi şansa de a beneficia de un tratament psihologic şi medical de specialitate. De asemenea, profesorul-consilier nu are ca obiectiv şi competenţă evaluarea psihologică a elevului. Utilizarea testelor psihologice (cum sunt cele pentru evaluarea nivelului de inteligenţă, a formelor de inteligenţă, testele proiective, alte teste de personalitate), deşi poate apărea ca o activitate uşor de realizat, presupune vaste cunoştinţe de psihodiagnostic. Rezultatul în sine la un test, exprimat numeric, poate să nu aibă absolut nici o relevanţă dacă este rupt de un context anume. Interpretarea calitativă a multiplelor valenţe şi relaţii pe care le implică orice rezultat la un test poate fi realizată doar de către psiholog. În caz contrar, evaluarea psihologică poate avea efecte negative asupra persoanei evaluate. Profesorul-consilier va utiliza diverse scale de cunoştinţe şi atitudini, fişe de lucru (vezi anexele acestei cărţi). Nu recomandăm utilizarea acestor instrumente (fişe de lucru) în scopul cunoaşterii şi evaluării elevilor. Obiectivul orelor de consiliere nu este cunoaşterea elevului de către profesor, ci acela de a facilita autocunoaşterea.

Tabel 2.1. Tipuri de consiliere

informaţională: oferirea de informaţii pe domenii / teme specifice;
educaţională: repere psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială şi spirituală a copiilor şi adolescenţilor ;
de dezvoltare personală: formarea de abilităţi şi atitudini care permit o funcţionare personală şi socială flexibilă şi eficientă în scopul atingerii stării de bine;
suportivă: oferirea de suport emoţional, apreciativ şi material;
vocaţională: dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei;
de criză: asistarea psihologică a persoanelor în dificultate;
pastorală: consiliere din perspectivă religioasă.

2.2. Caracteristicile consilierii

Consilierea psihologică şi educaţională integrează perspectiva umanistă dezvoltată de Carl Rogers (1961), potrivit căreia problemele psihice nu mai sunt văzute în mod obligatoriu în termenii de tulburare şi deficienţă, ci în parametrii nevoii de autocunoaştere, de întărire a Eului, de dezvoltare personală şi de adaptare. În acest sens, rolul principal nu îi mai revine doar psihologului văzut ca un superexpert. Succesul consilierii este asigurat de implicarea activă şi responsabilă a ambelor părţi (consilierul şi persoanele consiliate) în realizarea unei alianţe autentice, bazată pe respect şi încredere reciprocă. A ajuta şi a credita persoana ca fiind capabilă să îşi asume propria dezvoltare personală, să prevină diverse tulburări şi disfuncţii, să găsească soluţii la problemele cu care se confruntă, să se simtă bine cu sine, cu ceilalţi şi în lumea în care trăieşte, reprezintă *valorile umaniste* ale consilierii psihologice.

Definirea consilierii impune accentuarea anumitor caracteristici care o disting de alte arii de specializare ce implică asistenţa psihologică:

- o primă caracteristică este dată de *tipul de persoane* cărora li se adresează. Consilierea vizează persoane normale, care nu prezintă tulburări psihice sau de personalitate, deficite intelectuale sau de altă natură. Consilierea facilitează, prin demersurile pe care le presupune, ca persoana să facă faţă mai eficient stresorilor şi sarcinilor vieţii cotidiene şi, astfel, să îmbunătăţească calitatea vieţii;
- o a doua caracteristică definitorie pentru consiliere este dată de faptul că asistenţa pe care o oferă utilizează *un model educaţional şi un model al dezvoltării* şi nu unul clinic şi curativ. Sarcina consilierului este aceea de a învăţa persoana/grupul strategii noi comportamentale, să îşi valorizeze potenţialul existent, să îşi dezvolte noi resurse adaptative. Consilierea facilitează şi catalizează atingerea unui nivel optim de funcţionare în lume;
- o a treia caracteristică a consilierii este preocuparea pentru *prevenţia problemelor* ce pot impieta asupra dezvoltării şi a funcţionării armonioase a persoanei. Strategia de prevenţie constă în identificarea situaţiilor şi a grupurilor de risc şi în acţiunea asupra lor înainte ca acestea să aibă un impact negativ şi să declanşeze „crize" personale sau de grup.

Sumarizând caracteristicile prezentate în paragrafele anterioare, putem spune că procesul de consiliere pune accentul pe dimensiunea de prevenţie a tulburărilor emoţionale şi comportamentale, pe aceea a dezvoltării personale şi a rezolvării de probleme.

2.3. Obiectivele consilierii

Scopul fundamental al consilierii educaţionale este funcţionarea psihosocială optimă a persoanei/grupului. Acest scop ultim poate fi atins prin urmărirea realizării obiectivelor procesului de consiliere; acestea sunt în număr de trei, şi anume:

*(1) **PROMOVAREA SĂNĂTĂŢII ŞI A STĂRII DE BINE:*** funcţionare optimă din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoţional, social şi spiritual.

*(2) **DEZVOLTARE PERSONALĂ:*** cunoaştere de sine, imaginea de sine, capacitatea de decizie responsabilă, relaţionare interpersonală armonioasă, controlul stresului, tehnici de învăţare eficiente, atitudini creative, opţiuni vocaţionale realiste.

*(3) **PREVENŢIE*** – a dispoziţiei afective negative, a neîncrederii în sine, a comportamentelor de risc, a conflictelor interpersonale, a dificultăţilor de învăţare, a dezadaptării sociale, a disfuncţiilor psihosomatice, a situaţiilor de criză.

Consilierea este mai interesată de starea de bine decât de starea de boală. Ce reprezintă starea de bine? Aşa cum o defineşte Organizaţia Mondială a Sănătăţii, sănătatea nu este condiţionată doar de absenţa bolii şi a disfuncţiei, ci se referă la un proces complex şi multidimensional, în care starea subiectivă de bine este un element fundamental.

Componentele stării de bine:

- ACCEPTAREA DE SINE: atitudine pozitivă faţă de propria persoană, acceptare a calităţilor şi a defectelor personale, percepţie pozitivă a experienţelor trecute şi a viitorului.
- RELAŢII POZITIVE CU CEILALŢI: încredere în oameni, sociabilitate, nevoie de a primi şi de a da afecţiune, atitudine empatică, deschisă şi caldă.
- AUTONOMIE: independent, hotărât, rezistent la presiunile de grup, se evaluează pe sine după standarde personale, nu este excesiv preocupat de expectanţele şi evaluările celorlalţi.
- CONTROL: sentiment de competenţă şi control personal asupra sarcinilor, îşi creează oportunităţi pentru valorizarea nevoilor personale, face opţiuni conforme cu valorile proprii.
- SENS ŞI SCOP ÎN VIAŢĂ: direcţionat de scopuri de durată medie şi lungă, experienţa pozitivă a trecutului, bucuria prezentului şi relevanţa viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitate.
- DEZVOLTARE PERSONALĂ: deschidere spre experienţe noi, sentiment de valorizare a potenţialului propriu, capacitate de auto-reflecţie, percepţia schimbărilor de sine pozitive, eficienţă, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocări, respingerea rutinei.

Ar fi total eronat să considerăm că starea de bine este condiţionată de parcurgerea unui proces psihoterapeutic complex. Înainte de toate, familia şi şcoala au un rol esenţial în dezvoltarea şi menţinerea stării de bine. În acelaşi timp, se constată că, nu de puţine ori din păcate, tocmai familia şi şcoala sunt instituţiile care generează condiţii care subminează încrederea în sine a copiilor şi a elevilor, îngrădesc autonomia şi independenţa lor, şablonează individualităţile, implică competiţii neproductive în detrimentul cooperării şi colaborării, cenzurează bucuriile şi plăcerile cotidiene, induc percepţii ameninţătoare asupra lumii şi a vieţii, deposedâdu-le de orice element ludic şi hedonist. Focalizarea exclusivă a şcolii pe latura intelectuală a elevilor şi pe performanţele lor şcolare, ignorând nevoile lor emoţionale şi sociale, este o cale sigură de diminuare a stării de bine şi de creştere a riscului pentru disfuncţii şi boli fizice şi psihice. Şcoala modernă nu mai poate ignora, în numele nevoii imperative de cunoştinţe şi rezultate şcolare performante, starea de bine şi de sănătate fizică, psihică, spirituală şi socială a elevilor săi. În caz contrar, şcoala devine o instituţie segregată de individ, societate şi viaţă. Înainte de a fi o instituţie care conferă diplome, şcoala trebuie să fie locul în care se formează persoane armonioase cu sine, cu ceilalţi, cu lumea, capabile astfel să transpună în instrumente conţinutul diplomei, să opereze eficient cu ele, să se bucure de procesul şi produsul activităţii lor.

Consilierea educaţională poate fi definită ca o relaţie interumană de asistenţă şi suport dintre persoana specializată în psihologia şi consilierea educaţională (profesor) şi grupul de elevi, în scopul dezvoltării personale şi al prevenţiei situaţiilor problematice şi de criză. Principala sarcină a consilierului este de a ajuta elevii să parcurgă paşii unui demers de conştientizare, clarificare, evaluare şi actualizare a sistemului personal de valori. Deşi accentuăm încă o dată că profesorul-consilier nu este şi nu poate să se substitue consilierului-psiholog, între cei doi profesionişti (profesor şi psiholog) trebuie să existe relaţii de colaborare. Profesorul-consilier poate facilita, prin activitatea sa, reducerea riscului apariţiei şi al dezvoltării de probleme care solicită în mod obligatoriu expertiza psihologului specialist. În acelaşi timp, psihologul şcolar are competenţa de a favoriza procesul educativ prin conturarea unor strategii de intervenţie cognitivă, motivaţională, emoţională şi comportamentală, atât la nivel individual, cât şi de grup. Sintetizăm în tabelul 2.2. diferenţele dintre consilierea psihologică şi cea educaţională.

Bibliografie:

Egan, G. (1990). *The Skilled Helper: A Systematic Approach to Effective Helping*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Ivey, A.E., Ivey M.B. (1994). *Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development in Multicultural Society*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychoterapy*. London: Constable.

Tabel 2.2. Diferenţe între consilierea educaţională şi consilierea psihologică

	Consiliere educaţională	Consiliere psihologică
CINE ?	Profesorul abilitat pentru activităţile de consiliere educaţională	Psihologul şcolar
UNDE ?	În cadrul orelor de consiliere şi orientare şi de dirigenţie	În cabinetul de consiliere
GRUP ŢINTĂ	Clasa de elevi, părinţi	Persoană (elev, părinte, profesor) sau grup
OBIECTIVE	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi a stării de bine Prevenţie	Dezvoltare personală Promovarea sănătăţii şi a stării de bine Prevenţie Remediere
TEMATICA	• Cunoaştere şi imagine de sine • Dezvoltarea unor abilităţi de comunicare şi management al conflictelor • Dezvoltarea abilităţilor sociale - asertivitate • Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a consumului de alcool, tutun, droguri • Dezvoltarea unei psihosexualităţi sănătoase • Prevenire HIV/SIDA, sarcini nedorite • Dezvoltarea abilităţilor de prevenire a afectivităţii negative: anxietate, depresie, agresivitate, suicid • Consiliere vocaţională • Controlul stresului • Responsabilitate socială • Rezolvare de probleme • Decizii responsabile • Tehnici de învăţare eficientă • Managementul timpului • Dezvoltarea creativităţii • Informarea privind resursele de consiliere – cabinete şcolare, cabinete de consiliere privind cariera, organizaţii non-guvernamentale	• Evaluare psihologică • Consilierea în probleme: - emoţionale (anxietate, depresie) - comportamentale (agresivitate, hiperactivitate) - de învăţare (eşec şcolar, abandon şcolar) • Consiliere vocaţională • Dezvoltă proiecte de prevenţie (prevenţia suicidului) • Terapie individuală şi de grup • Realizează cursuri de informare şi formare pentru profesori şi părinţi pe teme de psihologie educaţională şi promovarea sănătăţii. • Realizează materiale informative pentru elevi, părinţi şi profesori • Formează elevii-consilieri pentru programele de „peer counseling" • Intervenţie în situaţii de criză (divorţ, boală, decesul părintelui) • Materiale informative pentru mass-media • Cercetare în domeniul consilierii • Elaborează metode de evaluare valide, standardizate şi etalonate

Capitolul 3

PRINCIPII ŞI METODE DE CONSILIERE

3.1. Pregătirea consilierului

Consilierea este un proces complex care nu poate fi realizat intuitiv sau după simţul comun. Consilierea încorporează informaţii şi metode din mai multe discipline psihologice. *Pregătirea consilierului* presupune asimilarea unor repere teoretice şi aplicative din următoarele domenii:

- psihologia dezvoltării;
- psihologia comportamentului;
- psihologia personalităţii;
- psihologia sănătăţii;
- psihologia socială;
- teorii şi tehnici de consiliere;
- autocunoaştere.

Totodată, consilierea implică dezvoltarea unor atitudini şi abilităţi fundamentale, fără de care procesul de consiliere nu poate duce la efectele conturate de înseşi obiectivele consilierii.

3.2. Atitudinile consilierului

Procesul de consiliere implică o relaţie specială între consilier şi elevi, relaţie bazată pe responsabilitate, confidenţialitate, încredere şi respect. Profesorul consilier are obligaţia de a proteja interesele elevului/elevilor. Orice proces de consiliere trebuie să înceapă prin asumarea de către consilier a responsabilităţii respectării unui sistem de valori şi coduri stabilite de asociaţiile de specialitate. Sistemul de valori al consilierului se fundamentează pe filozofia psihologiei umaniste şi a învăţământului centrat pe elev.

Filozofia relaţiei dintre consilier şi elevi se bazează pe două asumpţii fundamentale:

1.*„Toate persoanele sunt speciale şi valoroase pentru că sunt unice."* Profesorul-consilier facilitează conştientizarea de către elevi a conceptului de unicitate şi de valoare necondiţionată ale oricărei persoane.

2. *„Fiecare persoană este responsabilă pentru propriile decizii."* Persoanele îşi manifestă unicitatea şi valoarea prin deciziile pe care le iau. Unul dintre obiectivele orelor de consiliere este acela de a-i învăţa pe elevi să ia decizii responsabile şi să-şi asume consecinţele acţiunilor lor.

Profesorii-consilieri au obligaţia de a respecta confidenţialitatea informaţiilor primite în timpul orelor de consiliere. Dezvăluirea informaţiilor trebuie făcută numai cu acordul explicit al elevului/elevilor.

Atitudinile fundamentale ale consilierului, în absenţa cărora procesul de consiliere nu îşi atinge scopul formativ sau, chiar mai mult, poate avea consecinţe contrare, sunt redate în tabelul 3.1.

Tabel 3.1. Atitudinile consilierului

- Acceptarea necondiţionată
- Empatia
- Congruenţa
- Colaborarea
- Gândirea pozitivă
- Responsabilitatea
- Respectul

3.2.1. Acceptarea necondiţionată

Acceptarea este atitudinea care are la bază următoarele principii: fiinţa umană este valoroasă şi pozitivă prin esenţa sa, are capacitatea sau potenţialul de a face alegeri responsabile, are dreptul de a lua decizii asupra vieţii personale şi de a-şi asuma propria viaţă. Acceptarea este atitudinea de recunoaştere a demnităţii şi a valorii personale ale elevilor, cu punctele lor tari sau slabe, calităţi sau defecte, atitudini pozitive sau negative, interese constructive sau sterile, gânduri, trăiri sau comportamente, fără a critica, judeca, controla şi mai ales fără a condiţiona aprecierea - *„Te voi aprecia, dacă ..."*. Acceptarea necondiţionată este premisa fundamentală a procesului de dezvoltare personală şi de optimizare a funcţionării persoanei. Valorizarea elevilor nu trebuie să fie condiţionată de grupul social de apartenenţă, de rasă, sex, religie, nivelul performanţelor şcolare, valori şi atitudini personale, comportamente.

Acceptarea necondiţionată nu este echivalentă cu aprobarea oricărei atitudini sau a oricărui comportament, cu neutralitate sau ignorare, cu simpatie şi toleranţă. Acceptarea unei persoane nu presupune nici aprobarea, nici dezaprobarea a ceea ce spune sau simte persoana. Este acceptarea modului în care persoana simte sau crede în mod diferit de ceilalţi. Nu este indicată utilizarea evaluărilor de genul: *„nu ar trebui să simţi aşa", „băieţii nu trebuie să plângă", „fetele nu se poartă niciodată aşa"*. Riscul aprobării sau dezaprobării este că elevul îşi percepe valoarea numai prin interpretările şi evaluările pe care le face profesorul în situaţia de aprobare sau dezaprobare a comportamentelor sale.

Acceptarea nu înseamnă să ai o atitudine de neutralitate sau indiferenţă faţă de modul în care gândeşte sau mai ales simte o persoană. *„Nu este nici o problemă", „lasă, nu te mai necăji"* sunt forme verbale de minimalizare sau ignorare a tensiunilor elevului. Această atitudine are ca efect invalidarea modului în care fiecare persoană percepe diferit un eveniment sau o situaţie. Acceptarea este o atitudine pozitivă, de înţelegere a persoanei şi nu una neutră. Neutralitatea duce la perceperea de către elev a indiferenţei din partea profesorului.

O altă interpretare eronată a acceptării este simpatia. Simpatia este diferită de acceptare, prin implicarea emoţională mai intensă din partea profesorului faţă de un anumit elev. Simpatia poate conduce şi la atitudini discriminative faţă de ceilalţi elevi. Ea este mai degrabă consecinţa sentimentelor pe care le simte profesorul-consilier faţă de un elev (*„Apreciez elevii care au valori personale pe care eu le apreciez")* şi mai puţin focalizarea pe sentimentele elevilor. Simpatia exprimă o atitudine de părtinire. În consiliere, contează mai puţin percepţiile şi sentimentele celui care consiliază şi mai mult, sentimentele celor consiliaţi.

Toleranţa este o altă dificultate în dezvoltarea acceptării necondiţionate. A fi tolerant înseamnă a accepta diferenţele individuale. Toleranţa nu trebuie să se manifeste doar la nivel general şi declarativ - *„sunt tolerant faţă de o persoană cu o altă apartenenţă religioasă, dar nu o înţeleg şi nu o respect", „sunt tolerant faţă de bolnavii de SIDA, dar nu vreau să am de a face cu ei", „sunt tolerant faţă de persoanele cu o altă orientare sexuală, dar eu cred totuşi că ei sunt nişte oameni bolnavi".*

Obstacole în dezvoltarea acceptării necondiţionate:

- lipsa informaţiilor despre personalitatea copilului şi a adolescentului;
- probleme emoţionale personale ale profesorului consilier;
- proiectarea propriilor valori, convingeri sau trăiri asupra elevilor;
- prejudecăţi sau informaţii eronate, incomplete despre un subiect;
- confuzia dintre acceptare şi aprobare, simpatie sau neutralitate;
- pierderea respectului faţă de elevi;

- pierderea respectului faţă de sine;
- identificarea elevului cu propriul copil, cu propria persoană sau cu alte persoane din viaţa profesorului.

Non-acceptarea înseamnă:

- A da sfaturi, soluţii: „De ce nu faci aşa…”
- A evalua, a învinovăţi: „Aici greşeşti cu siguranţă…”
- A interpreta, a analiza: „Ceea ce ai tu nevoie este…”
- A eticheta „Eşti prost pentru că ai făcut…”
- A comanda, a fi directiv: „Trebuie să…”
- A fi de acord, a lăuda: „Ai dreptate 100%.”
- A moraliza: Trebuia să faci asta şi asta…”
- A pune întrebări de genul „De ce ai făcut…?”
- A simpatiza, a acorda suportul la modul general: „Totul va fi bine…”
- A ameninţa, a avertiza: „Dacă se mai întâmplă să…”
- A evita: „Hai să uităm asta…”
- A condiţiona: „Te voi aprecia numai dacă vei lua note mari…”

3.2.2. Empatia

Empatia este abilitatea de a te transpune în locul unei alte persoane. Empatia nu este echivalentă cu identificarea cu o altă persoană, situaţie în care se preia modul ei de gândire, de relaţionare atitudinală, emoţională şi comportamentală. Empatia este abilitatea de a înţelege modul în care gândeşte, simte şi se comportă o altă persoană. Empatia este atitudinea de a fi „cu” persoana şi nu „ca” persoana cealaltă. Un indicator al empatiei este sentimentul elevului că este înţeles şi acceptat.

Empatia nu trebuie confundată cu mila sau compasiunea faţă de o altă persoană în dificultate. Nimănui nu îi face plăcere să fie compătimit, chiar dacă sentimentul este sincer. Empatia înseamnă „a fi alături” de persoană, atitudine care facilitează exprimarea emoţiilor, convingerilor, valorilor şi îmbunătăţeşte comunicarea dintre profesor şi elev.

Empatia se dezvoltă prin însuşirea abilităţilor de comunicare verbală şi nonverbală, urmărind câteva sugestii:

- utilizarea foarte rară a întrebărilor închise prin care este împiedicată comunicarea: „De ce ai făcut… ?”;
- utilizarea întrebărilor deschise care facilitează comunicarea: „Ai putea să-mi spui mai multe despre acel eveniment…?”;
- ascultarea interlocutorului sau a interlocutorilor;
- evitarea moralizării interlocutorului: „Nu este bine ce ai făcut”;
- evitarea întreruperilor în timpul conversaţiei: „Părerea mea este că…”;
- etichetarea este o barieră în dezvoltarea unei relaţii empatice, distorsionează înţelegerea: „Eşti cam neserios/distrat/superficial….”;
- evitarea feedback-urilor negative: „Rezultatul tău este nesatisfăcător”;

- utilizarea sugestiilor constructive: „Data viitoare va fi mai bine dacă vei face…";
- evitarea criticii sarcastice: „Eşti ridicol…."

Modalităţi de îmbunătăţire a comunicării empatice:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare şi acurate;
- acordarea unui timp de gândire înainte de a da un răspuns;
- focalizarea pe mesajele transmise de elevi;
- utilizarea unei tonalităţi potrivite a vocii; un ton plictisit sau, dimpotrivă, prea intens, comunică faptul că mesajul este neimportant pentru tine sau iritant;
- evitarea în răspuns a clişeelor de genul „Multora li se întâmplă să aibă dificultatea asta."; prin această exprimare comunicăm, de fapt, elevilor că preocuparea lor pentru problemă nu este atât de importantă;
- empatia nu este simpatie; într-o relaţie de simpatie ne place persoana şi avem tendinţa de a o favoriza, de a-i acorda o atenţie sporită.

3.2.3. Congruenţa

Congruenţa se referă la concordanţa dintre comportamentul consilierului şi convingerile, emoţiile şi valorile sale personale. Cu alte cuvinte, congruenţa defineşte autenticitatea comportamentului persoanei. Este indicat să nu exprimăm convingeri şi idei în care nu credem cu adevărat. Decalajul dintre ceea ce simţim sau gândim şi comportament se va transpune în maniera falsă de exprimare sau de comportament, uşor sesizabilă de ceilalţi. Congruenţa este generată de acordul dintre convingere, trăirea emoţională şi exprimarea verbală şi nonverbală. Lipsa de autenticitate duce la pierderea relaţiei de încredere cu elevii.

3.2.4. Colaborarea

Colaborarea este abilitatea consilierului de a implica persoana sau grupul de persoane (clasa de elevi) în deciziile de dezvoltare personală. Relaţia este de respect şi parteneriat, şi nu de transmitere de informaţii de la „expert" la „novice". Rolul profesorului consilier este să-l ajute pe elev să găsească cele mai relevante informaţii, pentru ca acesta să poată lua decizii responsabile. Profesorul-consilier, ca şi psihologul şcolar, de altfel, nu trebuie să se erijeze în persoană competentă, care oferă soluţii de rezolvare pentru problemele elevilor. Profesorul-consilier este un catalizator şi un facilitator al procesului de dezvoltare personală a copilului şi a adolescentului, abilitând astfel elevul să găsească soluţii proprii la problemele cu care se confruntă.

3.2.5. Gândirea pozitivă

Filosofia consilierii este definirea omului ca fiinţă pozitivă care poate fi ajutată să-şi îmbunătăţească aspectele sale mai puţin dezvoltate. Activităţile de consiliere educaţională trebuie să fie focalizate pe dezvoltarea imaginii şi a respectului de sine ale elevului, ca şi a responsabilităţii personale. Dacă viziunea noastră generală asupra lumii nu are nota pozitivă dată de încrederea în noi înşine şi în oameni, nu este indicat să ne implicăm în activităţile de consiliere.

3.2.6. Responsabilitatea

O atitudine de bază a consilierului este responsabilitatea ca efort conjugat şi asumat pentru dezvoltare personală permanentă. Teoretic, consilierul nu se poate implica în procesul consilierii, dacă nu îşi asumă responsabilitatea atitudinilor şi a acţiunilor sale. Responsabilitatea se traduce prin respectarea principiilor fundamentale ale consilierii, prin prevenirea utilizării greşite a cunoştinţelor şi a metodelor de consiliere, prin evitarea oricărei acţiuni care interferează cu starea de bine a celor consiliaţi.

3.3. Abilităţile consilierului

Pe tot parcursul procesului de consiliere, sunt absolut necesare anumite abilităţi fundamentale (capacităţi) care permit desfăşurarea cu succes a activităţilor şi duc la efectele pozitive scontate. Abilităţile necesare profesorului pentru desfăşurarea activităţilor de consiliere sunt prezentate în tabelul 3.2.

Tabel 3.2. Abilităţile de bază în consiliere

- ascultarea activă
- observarea
- adresarea întrebărilor
- oferirea de feedback
- furnizarea de informaţii
- parafrazarea
- sumarizarea
- reflectarea

3.3.1. Ascultarea activă

Ascultarea activă este abilitatea de bază în consiliere, ce oferă suportul unei bune comunicări între profesor şi elevi. Ascultarea activă este cea care încurajează elevii să vorbească deschis şi liber. Prin ascultare activă se comunică respect pentru ceea ce gândeşte sau simte interlocutorul şi se transmite mesajul nonverbal că este înţeles.

Factori care susţin procesul de ascultare activă:

- comunicarea nonverbală (tonul şi intensitatea vocii, mimica, gestica) să fie adecvată conţinutului şi stării afective a interlocutorului;
- contact vizual cu interlocutorul, fără însă a-l fixa cu privirea;
- asiguraţi-vă că aţi înţeles corect ceea ce v-a comunicat interlocutorul, prin formule de genul „Ceea ce vrei tu să îmi spui este că ...";
- ascultaţi interlocutorul fără a fi preocupat de răspunsurile pe care doriţi să le daţi;
- puteţi apela la afirmaţii de genul „hmm", „da", „înţeleg";
- nu vorbiţi continuu, daţi interlocutorului ocazia să vorbească şi să pună întrebări;
- ascultarea să fie autentică – consilierul să fie sincer interesat de problema/ subiectul abordat;
- ascultarea să nu fie evaluativă – nu faceţi judecăţi de valoare în funcţie de propriile atitudini şi convingeri, în termeni de „bine" sau „rău", „acceptabil" sau „neacceptabil", „potrivit" sau „nepotrivit", „interesant" sau „neinteresant";
- nu filtraţi informaţiile în funcţie de interesele şi convingerile dumneavoastră personale;
- nu utilizaţi etichete din dorinţa de a integra interlocutorul într-o categorie;
- ascultarea să nu se centreze numai pe mesajul verbal - cele mai multe informaţii le obţinem din mesajele non-verbale pe care le transmite persoana: reacţii vegetative (paloarea sau roşeaţa feţei), tonul vocii, gestica etc.

Deprinderi care trebuie evitate în procesul de ascultare activă:

- a fi neatent, a nu urmări ceea ce spune elevul;
- ascultarea „de suprafaţă", superficială, când profesorul-consilier pare doar că urmăreşte conversaţia, fără să fie însă atent la ceea ce se spune;
- a asculta fără a înţelege mesajul şi a nu cere precizări suplimentare;
- a repeta în minte care va fi următoarea întrebare;
- a întrerupe elevul în mijlocul frazei;
- a asculta din conversaţie doar ceea ce aşteaptă profesorul-consilier să audă;
- a se simţi ameninţat, jignit pentru faptul că elevii au valori diferite de cele ale profesorului;
- a reacţiona la subiectele care contravin opiniei proprii a profesorului.

3.3.2. Observarea

Abilităţile de observare permit o înţelegere mai reală a mesajului transmis, a stării afective a interlocutorului. Observarea are doi indicatori importanţi: comportamentul nonverbal (mimică, gestică, voce, modificări vegetative) şi comportamentul verbal (conținutul mesajelor). Observarea discrepanței dintre cele două componente oferă de multe ori informații suplimentare despre persoana/situația în cauză.

Dificultățile în procesul de observare apar atunci când se trece de la simpla observare a unor comportamente la interpretări personale ale acestora, cu scopul de a face inferențe asupra personalității elevilor. Efectul acestei abordări greșite este pierderea relației de încredere cu elevii și a autenticității ei. Obiectivul orelor de consiliere nu este o încercare din partea profesorului de a încadra și eticheta elevii în categorii, ci de a le oferi cadrul în care ei să se cunoască mai bine, să se dezvolte personal, să se respecte pe sine și să îi respecte pe ceilalți, să învețe să ia decizii responsabile.

3.3.3. Adresarea întrebărilor

Interogarea este o metodă invazivă și, ca urmare, trebuie utilizată cu precauție în cadrul orelor de consiliere. Profesorul-consilier adresează întrebări elevului sau elevilor pentru a-i ajuta pe aceștia în clarificarea sentimentelor, a convingerilor, a atitudinilor și a valorilor personale. Întrebările pot fi: întrebări închise, justificative, ipotetice și întrebări deschise.

Întrebările închise sunt acele întrebări care generează răspunsuri în termeni de „da” sau „nu”. Aceste întrebări duc de cele mai multe ori la întreruperea comunicării. Există însă și circumstanțe în care putem utiliza aceste întrebări – pentru clarificarea unei informații concrete. Avantajul major al acestor întrebări este de a focaliza discuția și de a obține informații exacte despre un anumit aspect. De exemplu: *„Locuiești cu familia?”* sau *„Care este jucăria ta preferată?”*.

Întrebările justificative („de ce”) sunt întrebări inutile în consiliere, pentru că îndeamnă interlocutorul să identifice cauze sau motive și nu acesta este scopul consilierii. Acest tip de întrebări sunt asociate cu sentimentul de vină. Întrebarea *„De ce ai făcut așa sau de ce ai luat decizia X?”* este asociată în mintea unui elev cu *„De ce ai făcut un lucru așa de prostesc?”*. Întrebările „de ce?” îi fac pe cei interogați să fie defensivi și să nu mai comunice; în situațiile în care suntem întrebați de ce am reacționat „așa”, ne simțim obligați să găsim explicații logice sau scuze pentru comportamentul nostru. În loc de a folosi întrebarea „de ce?”, se recomandă folosirea întrebărilor deschise de genul *„Ai putea să-mi descrii situația X ?”*. De cele mai multe ori, e mult mai greu să afli de ce ai făcut un anumit lucru, decât să răspunzi la întrebarea *„Ce s-a întâmplat?”*. Această întrebare se focalizează pe comportamentul prezent și permite elevului și consilierului să analizeze ceea ce se întâmplă în momentul de față.

Întrebările ipotetice sunt utile pentru vizualizarea consecințelor pozitive sau negative ale unor acțiuni și pentru luarea în considerare a unor alternative diferite de acțiune (de exemplu, în planificarea vieții și a carierei). Întrebări de genul *„Cum ai vrea să fii peste 5 ani?”*, *„Dacă ai fi o floare, ce ai fi?”*, *„Dacă clasa ta ar fi un* *instrument muzical, care ar fi acela?"* sunt utile în abordarea de început a unor teme ca stima de sine, conflictul, luarea deciziilor. Ele asigură elevilor o stare de confort prin abordarea ipotetică a problemei şi nu prin focalizări specifice sau individuale.

Întrebările deschise sunt acele întrebări care comunică interlocutorului că este ascultat şi consilierul este interesat de informaţiile pe care le aude. Aceste întrebări îl ajută pe interlocutor să-şi exprime atitudinile, valorile, sentimentele şi opţiunile asupra unei probleme abordate. Prin urmare, este indicat să se utilizeze în cea mai mare măsură întrebările deschise. Întrebările deschise facilitează procesul de comunicare prin invitaţia de a descriere situaţia: *„Ai putea să-mi spui mai multe despre...?", „Poţi să descrii situaţia X ?".*

Sugestii pentru folosirea corectă a întrebărilor adresate elevilor:

- Folosiţi întrebări care nu conţin fraze lungi.
- Folosiţi cuvintele pe care le preferă elevul.
- Nu repetaţi întrebările pe care copiii nu le-au înţeles, pentru că pot induce sentimentul că au făcut o greşeală; reformulaţi întrebarea.
- Nu reacţionaţi la fiecare răspuns cu o nouă întrebare.

3.3.4. Oferirea de feedback

Oferirea unui feedback eficient este o abilitate care susţine comunicarea dintre profesor şi elev.

Recomandări pentru oferirea de feedback:

- Feedback-ul se va focaliza pe aspectele pozitive; el trebuie să fie constructiv şi nu distructiv. Scopul este de a-l susţine şi ajuta pe elev şi nu de a-l evalua sau judeca.
- Feedback-ul trebuie să fie specific şi concret, focalizat pe un comportament specific şi nu pe unul general. Exprimările vagi sau referirile indirecte la comportament în general sau la persoană nu îl ajută pe elev.
- Feedback-ul trebuie să fie descriptiv şi nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea cuvintelor „bun" sau „rău" şi a cuvintelor care derivă din ele, pentru că nu spun nimic despre comportamentul specific pe care trebuie să şi-l dezvolte.
- Feedback-ul trebuie oferit pentru acele comportamente şi atitudini care pot fi schimbate.
- Feedback-ul trebuie să ofere alternative comportamentale; dacă se oferă feed-back pentru acele aspecte care nu pot fi schimbate, consecinţa imediată va fi o stare de conflict şi tensiune emoţională trăite de elev.
- Feedback-ul trebuie oferit imediat pentru întărirea comportamentului şi nu după o perioadă de timp.

- Feedback-ul trebuie să se adrese comportamentului persoanei și nu persoanei în general.

3.3.5. Furnizarea de informații

Profesorul-consilier identifică, pe parcursul orelor de consiliere și orientare, care sunt cunoștințele, atitudinile și abilitățile pe care le au elevii. În funcție de acuratețea informațiilor dobândite, profesorul oferă informații noi, corecte (de exemplu, informații despre droguri, boli cu transmitere sexuală). Informațiile trebuie transmise într-o manieră care să ducă la înțelegerea acestora.

Atunci când se constată lacune informaționale, este important ca profesorul să nu ofere un feedback negativ elevilor în legătură cu aceste omisiuni sau distorsiuni, să nu critice persoana care le-a exprimat. Acest comportament duce la blocarea comunicării și, astfel, profesorul nu mai are posibilitatea de a încuraja atitudinea de curiozitate și nevoia de cunoaștere din partea elevilor.

Nu procesul de evaluare a cunoștințelor este important în consiliere. Importante sunt cadrul și maniera interactivă de a furniza informațiile necesare, astfel ca elevul să poată lua decizii responsabile.

Recomandări cu privire la furnizarea informațiilor:

- Folosiți un limbaj comun cu cel al elevului.
- Transmiteți informații care sunt corecte.
- Explorați împreună alternativele unei teme, fără a le oferi ca fiind singurele soluții pentru acea problemă;
- Învățați elevul să caute singur informații și să le evalueze critic.
- Analizați și modificați împreună cu elevii informațiile incorecte pe care aceștia le dețin, oferind argumente pe care le înțeleg și le acceptă.
- Oferiți informații suficiente pentru decizii responsabile.

3.3.6. Parafrazarea

Parafrazarea este abilitatea de reformulare a ceea ce ni se pare esențial în mesaj. Are ca obiectiv clarificarea aspectelor legate de subiectul sau tema în discuție. Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze care comunică elevilor că mesajul a fost înțeles: *„Ceea ce spui tu se referă la ...”*, *„Cu alte cuvinte ...”*. Parafrazarea permite totodată și profesorului să își clarifice dacă a înțeles corect mesajul transmis de elevi. Este important ca profesorul să nu utilizeze alte cuvinte sau informații, pe care elevii nu le-au transmis în mesaj, pentru a nu da o interpretare personală mesajului și pentru a nu influența direcția comunicării.

Recomandări pentru utilizarea parafrazării:

- Evitați să definiți problemele în locul elevilor.
- Nu judecați și nu minimalizați ceea ce vă comunică elevii.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Nu utilizaţi sarcasmul sau ironia în feedback-ul pe care îl oferiţi.
- Nu evaluaţi sau nu interpretaţi ceea ce au spus elevii.
- Fiţi sinceri şi nu pretindeţi că aţi înţeles ceva, dacă de fapt nu aţi înţeles sau nu sunteţi sigur că ceea ce aţi înţeles este ceea ce voiau elevii să vă comunice.
- Utilizaţi şi comportamentul nonverbal pentru a comunica acceptarea.

3.3.7. Sumarizarea

Sumarizarea este o modalitate de a concentra într-o manieră organizată cele mai importante aspecte ale discursului interlocutorului. Scopurile sumarizării sunt de a recapitula conţinutul unui discurs sau de a încheia discuţia. Sumarizarea se utilizează şi pentru stabilirea priorităţilor şi a alternativelor de abordare a unei teme sau a unui subiect sau pentru clarificarea perspectivelor elevilor asupra alternativelor de abordare a acelui subiect. Sumarizarea este utilă şi ca formă de deschidere a unei noi etape a discuţiei pe tema stabilită, reamintind astfel concluziile etapelor anterioare. Sumarizarea se realizează împreună cu elevii, în această fază clarificându-se subiectele care necesită o abordare ulterioară şi cele care au fost deja identificate şi clarificate.

3.3.8. Reflectarea

Reflectarea este exprimarea înţelegerii de către consilier atât a conţinutului informaţional, cât şi a stării emoţionale transmise de elev. Uneori, este mai relevantă reflectarea emoţiilor decât a conţinutului. Reflectarea dă elevului sentimentul că este ascultat şi că ceea ce exprimă sau trăieşte este important. Scopul fundamental al reflectării este mai ales cel de validare a trăirilor emoţionale ale elevilor.

Scopurile reflectării:
- să verifice înţelegerea celor relatate de interlocutor;
- să îi comunice interlocutorului înţelegerea şi acceptarea necondiţionată;
- să stabilească o relaţie bazată pe încredere.

3.4. Proiectarea activităţilor de consiliere

Pentru dezvoltarea competenţelor necesare consilierii, profesorul trebuie să cunoască reperele proiectării unor activităţi de consiliere. Proiectarea este o metodă de formulare mai exactă şi mai eficientă atât a problemei care necesită a fi abordată în cadrul orei de consiliere, cât şi a abilităţilor, a atitudinilor sau a cunoştinţelor ce urmează a fi dezvoltate la elevi. Proiectarea este baza planului de intervenţie şi se realizează **pe o problemă a clasei**, identificată de profesor şi elevi, pentru care există motivaţia de diminuare, îmbunătăţire sau dezvoltare din partea elevilor (vezi fişa

1 din anexe). De exemplu, se poate proiecta un modul de activităţi care să vizeze abilităţile de comunicare şi rezolvare de conflicte pentru un grup de elevi. Activităţile de consiliere educaţională nu implică consilierea unui singur copil sau adolescent. Consilierea educaţională se realizează întotdeauna în grup. Abordarea individuală este realizată numai de către psihologul sau consilierul şcolar.

Etapele proiectării

1. *Definirea problemei* – stabilirea problemei şi a modului de formulare sunt redate în capitolul „Rezolvarea de probleme". Exemple de probleme: abilităţi sociale scăzute, strategii de învăţare insuficient dezvoltate, dificultăţi de comunicare în situaţii de conflict, stil de viaţă nesănătos.
2. *Descrierea problemelor* – se realizează prin descrierea comportamentală, cognitivă şi emoţională (după criteriile prezentate în capitolul „Managementul clasei"). Descrierea problemei se va baza pe caracteristici comportamentale, cognitive şi emoţionale mai prevalente şi cu o frecvenţă mai mare în grupul analizat.
3. *Identificarea posibililor factori de formare şi dezvoltare a problemei.* De cele mai multe ori, problemele au mai multe surse de formare - rareori un singur factor declanşează un comportament neadecvat (de exemplu, în cazul fumatului la adolescenţi, pot interveni: reclama, presiunea grupului, neîncrederea în sine, aderenţa la normele de grup etc.). Identificarea cauzelor care au condus la dezvoltarea unei probleme este un pas indispensabil în eliminarea ei. Factorii de formare a problemei trebuie să fie identificaţi de grupul care se confruntă cu acea problema şi nu să i se impună un punct de vedere din afară asupra cauzelor problemei.
4. *Identificarea factorilor de menţinere şi de activare a problemei.* Factorii de menţinere a problemei (exces/deficit comportamental) împiedică formarea unor atitudini adecvate sau abilităţi eficiente. De exemplu, utilizarea etichetelor şi a criticii în comunicarea dintre elevi reduc posibilitatea de autocunoaştere, încredere în sine şi exprimare asertivă.
5. *Planul de intervenţie* este etapa cea mai importantă în proiectarea şi desfăşurarea procesului de consiliere. Planul cuprinde totalitatea modalităţilor de realizare a obiectivelor de intervenţie. Intervenţia la ora de consiliere este numai de grup şi se focalizează pe dezvoltarea unor abilităţi comune unui grup de elevi. Etapele formulării planului de intervenţie sunt: a) *formularea obiectivului de lungă durată* – exemple: formarea unei stime de sine pozitive, dezvoltarea abilităţilor de management al stresului, dezvoltarea abilităţilor de pregătire pentru examene; b) *formularea obiectivelor specifice* se realizează în funcţie de natura problemei şi de obiectivul de lungă durată; obiectivele specifice trebuie formulate în funcţie de componentele comportamentale, cognitive sau

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

emoționale ale descrierii problemei; c) *strategiile de intervenție* sunt formulate pentru fiecare obiectiv specific în parte și sunt realizate prin mai multe activități specifice.

6. *Evaluarea intervenției* vizează modificarea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților. Se realizează prin: chestionare de cunoștințe, atitudini și abilități, grile de observare comportamentală (completată și realizată de profesor), grile de autoevaluare comportamentală sau alte modalități de evaluare (de exemplu, realizarea de către elevi a unor activități de voluntariat).

3.5. Metode de lucru în consiliere

Activitățile de consiliere nu se pretează la metodele de predare tradiționale. Activitățile trebuie astfel realizate, încât să îi ajute pe elevi să înțeleagă că o bună parte din responsabilitatea orelor de consiliere, respectiv a atingerii obiectivelor acelor ore, le aparține. Formarea unui sistem de valori, convingeri și atitudini sănătoase nu poate fi realizată prin prelegeri. Clasica piramidă a învățării active (figura 3.1) ilustrează cu claritate tipurile de metode care se impun a fi utilizate pentru activitățile de consiliere.

Metodele interactive de grup, de tipul învățare prin cooperare, învățare prin descoperire, problematizare, dezbatere, jocurile de rol sunt cele mai eficiente pentru atingerea obiectivelor activităților de consiliere. Interacțiunea profesor-elev și mai ales elevi-elevi reprezintă principiul fundamental al oricărei metode de lucru în consiliere. Elevii trebuie să fie deprinși să respecte regulile de comunicare și muncă în grup.

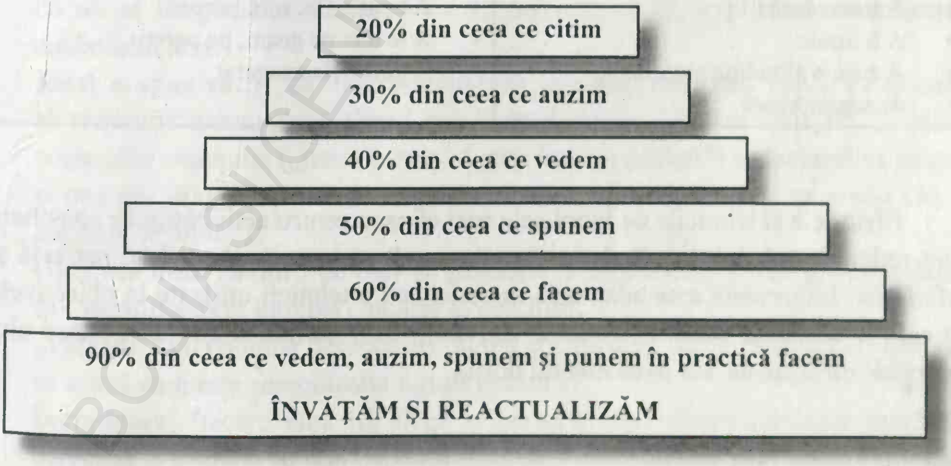


Figura 3.1. Piramida învățării active

Reguli de comunicare şi interacţiune:

- Fiecare opinie trebuie ascultată.
- Nimeni nu este întrerupt.
- Toate întrebările au rostul lor.
- Nimeni nu este ridiculizat.
- Fiecare are dreptul să nu participe activ.
- Nimeni nu este criticat şi moralizat.
- Fiecare are dreptul să fie ascultat.
- Nimeni nu este blamat.
- Nimeni nu este obligat să-şi exprime punctul de vedere.
- Nimeni nu este judecat şi etichetat.
- Nimeni nu monopolizează discuţia.

Consilierul, la rândul său, trebuie să fie sensibil la formele sale de comunicare şi să le evite pe cele ineficiente (vezi tabelul 3.3).

Tabel 3.3. Căi de comunicare neadecvate în consiliere

VERBALE	NON-VERBALE
• A da sfaturi	• A nu privi interlocutorul în ochi
• A face morală	• A zâmbi sarcastic sau batjocoritor
• A culpabiliza	• A te încrunta
• A compătimi	• A căsca în faţa elevilor
• A utiliza întrebarea DE CE?	• A folosi un ton ridicat
• A divaga de la subiect	• A vorbi prea repede sau prea încet
• A fi sarcastic	• A te uita frecvent la ceas
• A fi ironic	• A te uita pe geam, pe pereţi
• A avea o atitudine autoritară,	• A gesticula exagerat
• de superioritate	

Metodele şi tehnicile de lucru cele mai eficace pentru activităţile de consiliere sunt redate în tabelul 3.4. Trebuie să reţinem că nicio metodă nu este perfectă şi infailibilă. Importantă este adaptarea metodei sau a tehnicii utilizate la obiectivele pe care le urmărim. Dacă obiectivele activităţii sunt neclare şi confuze, atunci nici metodele utilizate nu vor avea efectul dorit.

Tabel 3.4. Metode şi tehnici de lucru în consiliere

VERBALE	NON-VERBALE
• Brainstorming	• Comentarea unor texte şi imagini
• Dezbaterea în grupuri şi în perechi	• Completarea de fişe de lucru şi scale de autoevaluare
• Problematizarea	
• Jocul de rol	• Realizarea de colaje, postere, afişe, desene
• Activităţi structurate	
• Activităţi ludice de relaxare	• Imaginarea de situaţii
• Exerciţii de învăţare	• Evaluarea unor situaţii problematice
• Vizionare de filme şi comentarea lor	• Elaborarea de proiecte
• Punere în situaţie	• Elaborare de portofolii
• Reflecţia	• Studiu de caz
• Argumentarea	• Prelegerea

Metode de facilitare a interacţiunii şi a comunicării dintre elevi

Exerciţiile facilitatoare, numite şi exerciţii de „încălzire" sunt utilizate în general la începutul oricărei ore de consiliere. Aceste exerciţii se folosesc în scopul realizării unei atmosfere relaxante şi dezinhibate, care să faciliteze abordarea unor teme mai complexe. Totodată, ele ajută la spargerea barierelor în relaţionarea interpersonală şi în comunicare.

- **Jocul cu portocala**: toţi elevii se aşază în cerc. Pentru început, se trece portocala sau mingea din mână în mână; ulterior, portocala se trece de la elev la elev, prinzând-o prin înclinarea gâtului.
- **Simbolul**: fiecare elev îşi scrie prenumele pe o bucată de hârtie şi îi asociază un semn caracteristic pentru el (un desen reprezentativ), îşi prinde hârtia în piept cu un ac de gămălie. Fiecare elev se prezintă clasei, explicând semnificaţia simbolului ales.
- **Ionel a spus să...**: un elev voluntar dă comenzi celorlalţi elevi. Ei trebuie să răspundă numai dacă elevul conducător spune „Ionel a spus să...". Între comenzile obişnuite („Ionel a spus să staţi într-un picior!") voluntarul va spune şi una sau două comenzi neobişnuite, inacceptabile („Ionel a spus să-i dai o palmă colegului.").
- **Ghicirea unui cuvânt:** un elev se gândeşte la un cuvânt, iar colegii lui trebuie să-l identifice prin întrebări închise şi deschise.
- **„Picasso":** un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificaţia figurii pentru el.
- **Încrederea:** fiecare elev îşi alege o pereche; una dintre persoane conduce perechea şi cealaltă se lasă condusă timp de câteva minute prin clasă. Persoana

condusă este legată la ochi cu o eşarfă. După o perioadă de timp rolurile se schimbă.

- **Cutremurul:** se dă elevilor o problemă – „la radio s-a anunţat că va fi un cutremur puternic peste 10 minute". Fiecare persoană trebuie să îşi aleagă maximum 5 lucruri de valoare pentru el/ea. Fiecare elev îşi prezintă lista cu lucrurile alese.
- **Oglinda:** elevii formează perechi; în pereche, unul dintre elevi se mişcă, în timp ce celălalt are rolul de oglindă, trebuind să facă exact ceea ce face perechea lui.
- **Bomboane:** fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane, fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine, câte bomboane a luat.
- **Surpriza:** elevii sunt aşezaţi într-un cerc şi li se spune că într-o cutie este un lucru deosebit şi special. Fiecare elev este invitat să vadă acel lucru „secret", astfel încât el să se reflecte în oglinda care este aşezată în cutie. Elevilor li se cere să nu spună colegilor care este lucrul special pe care l-au văzut în cutia magică.
- **Pantomima:** se notează câte un rol pe 4 bucăţi de hârtie. Elevii sunt împărţiţi în 6 grupe şi li se oferă o hârtie cu un rol. Ei vor trebui să încerce să exprime rolul prin limbajul nonverbal (fără cuvinte), în aşa fel încât celelalte grupe să poată identifica despre ce rol este vorba. Rolurile trebuie să fie amuzante şi complexe - de exemplu, „Nu am apă caldă de trei zile!".
- **Zodiile:** elevii sunt rugaţi să stea într-un cerc şi să se aşeze în ordinea lunii şi a zilei de naştere, fără să comunice verbal, utilizând numai limbajul nonverbal.
- **Desenul:** unui elev voluntar i se oferă o imagine cu o figură geometrică (vezi fişa 2 la anexe). Ceilalţi elevi nu au văzut figura. Sarcina elevului voluntar este să descrie numai verbal figura, în timp ce restul elevilor încearcă să o reproducă pe hârtia lor (ex. desenaţi în partea de sus a foii un pătrat; în colţul de jos din partea dreaptă, desenaţi un dreptunghi etc.). Ceilalţi elevi nu au voie să pună întrebări, doar să încerce să redea prin desen cât mai exact figura descrisă. În final, figurile desenate se vor compara cu figura iniţială.

Bibliografie:

Ivey A.E., Ivey M.B., Simek-Morgan L. (1993). *Counseling and Psychotherapy. A Multicultural Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Steward W. (1992). *An A-Z of Counselling Theory and Practice*. Chapman & Hall.

Ivey A.E., (1994). *Intentional Interviewing and Counseling – Facilitating Client Development in Multicultural Society*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Muro, J., Kottman, T. (1995). *Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools*, Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Thompson, L. C. (1992). *Counseling Children*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Capitolul 4

ELEMENTE DE PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

4.1. Conceptul de dezvoltare

Conceptul de dezvoltare se referă la modificările secvenţiale ce apar într-un organism, pe măsură ce acesta parcurge traseul de la concepţie la moarte. Există două categorii de procese care determină aceste modificări: procese programate biologic şi procese datorate interacţiunii cu mediul.

Dezvoltarea organismului uman se desfăşoară pe mai multe paliere, dar cu toate acestea este unitară, determinând evoluţia individului în ansamblul său. Astfel, putem vorbi despre o dezvoltare fizică ce reuneşte: modificările în lungime, în greutate; modificările structurii şi ale funcţiei creierului, a inimii, a altor organe interne; modificările scheletului şi ale musculaturii, care afectează abilităţile motorii. Aceste modificări exercită o influenţă majoră atât asupra intelectului, cât şi asupra personalităţii. Un copil cu handicap auditiv suferă şi de întârziere în dezvoltarea limbajului. Un adult care este victimă a bolii Alzheimer suferă şi de o deteriorare semnificativă la nivel cognitiv şi emoţional.

În al doilea rând, se consideră că există o dezvoltare cognitivă, care cuprinde modificările ce apar la nivelul percepţiei, al învăţării, al memoriei, al raţionamentului, al limbajului. Aceste aspecte ale dezvoltării intelectuale sunt legate de dezvoltarea motorie şi emoţională. **Anxietatea de separare**, adică teama unui copil că, odată plecată, mama sa nu se va mai întoarce, nu poate exista, dacă acel copil nu îşi poate aminti trecutul şi nu poate anticipa viitorul.

În al treilea rând, dezvoltarea se desfăşoară în plan psihosocial, cuprinzând modificările ce apar în personalitate, emoţii, relaţiile individului cu ceilalţi. La orice vârstă, modul în care este conceptualizată şi evaluată propria persoană influenţează nu numai performanţele cognitive, ci şi funcţionarea „biologică" a organismului.

4.2. Deficit vs. diferență în dezvoltare

Obsesia unui pattern universal de dezvoltare i-a făcut pe mulţi cercetători să încerce să stabilească prin ce anume se caracterizează dezvoltarea „normală" a copiilor. Metoda clasică de stabilire a „baremului" de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost aceea a calculării unei medii pentru fiecare variabilă aleasă în scopul descrierii comportamentului. Scalele de dezvoltare se bazează tocmai pe utilizarea unor astfel de „norme" stabilite statistic. Există norme stabilite pentru aproape orice, de la mersul independent la rostirea primelor propoziţii din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, 1986).

Automat, s-a conchis că acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare suferă probabil de pe urma unui deficit sau a unei deprivări de ordin familial sau cultural.

În ultima vreme, însă, se consideră din ce în ce mai mult că *diferenţele sunt date de căi alternative de dezvoltare* şi nu de căi „inferioare" de evoluţie. Tendinţa actuală este aceea de a recunoaşte mai degrabă *unicitatea fiecărui copil* – şi, implicit, a fiecărei familii sau a fiecărei culturi.

4.3. Etape de dezvoltare

Regularităţile care există în succesiunea dezvoltării fiinţei umane permit distingerea unor etape distincte de vârstă (Papalia, Olds, 1992). Astfel, se consideră că fiecare dintre noi urmăm un traseu compus din:

- *Perioada prenatală* (din momentul concepţiei până la naştere)

Se formează structura fundamentală a corpului şi organele sale. Ritmul de creştere fizică este cel mai accelerat din întreaga existenţă umană. Vulnerabilitatea la factorii de mediu este foarte mare.

- *Perioada de nou-născut şi de sugar (0-1 an)*

Deşi este dependent de adulţi, nou-născutul este înzestrat cu o serie de competenţe. Toate simţurile sunt capabile să funcţioneze de la naştere. Urmează o creştere rapidă şi o dezvoltare accelerată a abilităţilor motorii. Capacitatea de învăţare şi de memorare este funcţională din primele săptămâni de viaţă. La sfârşitul primului an, se dezvoltă ataşamentul faţă de părinţi şi faţă de celelalte persoane semnificative.

- *Copilăria timpurie (1-3 ani)*

În cel de-al doilea an de viaţă, prinde contur conştiinţa propriei persoane. Limbajul comprehensiv şi limbajul expresiv se dezvoltă în ritm alert. Sporeşte şi interesul faţă de ceilalţi copii.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *Vârsta preşcolară (3-6 ani)*

Familia este încă „centrul Universului" pentru copil, dar tovarăşii de joacă devin, la rândul lor, din ce în ce mai importanţi. Sporeşte forţa fizică a copilului, se îmbunătăţesc abilităţile sale motorii fine şi grosiere. Independenţa şi autocontrolul se amplifică, la rândul lor. Jocul, creativitatea şi imaginaţia sunt din ce în ce mai elaborate. Datorită imaturităţii cognitive, par să existe o sumedenie de idei „ilogice" despre lume. Comportamentul este în mare măsură egocentric, dar înţelegerea perspectivei celorlalţi este tot mai accesibilă copilului.

- *Vârsta şcolară mică (6/7-10/11 ani)*

Prietenii devin cei mai importanţi pentru copil. Copiii încep să gândească logic, chiar dacă, în mare măsură, gândirea lor este concretă. Egocentrismul lor se diminuează. Abilităţile lingvistice, precum şi cele de memorare se perfecţionează. Conceptul de sine capătă noi dimensiuni, afectând stima de sine – evaluarea pozitivă sau negativă a propriei persoane. Creşterea fizică este încetinită.

- *Preadolescenţa-pubertatea (10/11-14/15 ani)*

Au loc modificări de ordin fizic ample, rapide şi profunde. Organismul atinge maturitatea reproductivă, fapt ce îşi pune amprenta asupra întregii vieţi psihice; se declanşează o adevărată „furtună hormonală".

- *Adolescenţa (14/15-20 ani)*

Căutarea propriei identităţi devine nucleul preocupărilor persoanei. Există un anumit egocentrism care persistă în unele comportamente, dar, în general, se dezvoltă capacitatea de a gândi abstract şi de a utiliza raţionamente ştiinţifice. Grupul de prieteni ajută la dezvoltarea şi testarea conceptului de sine. Relaţiile cu părinţii sunt puse, în unele cazuri, la încercare.

- *Vârsta adultă tânără (20-40 ani)*

Sunt luate decizii importante legate de viaţă. Majoritatea indivizilor se căsătoresc şi au copii în această perioadă. Sănătatea fizică atinge punctul său maxim, apoi începe uşor declinul. Sunt luate şi decizii legate de viaţa pofesională. Conştiinţa propriei identităţi continuă să se dezvolte. Abilităţile intelectuale capătă noi dimensiuni.

- *Vârsta „de mijloc" (40-65 ani)*

„Înţelepciunea" şi abilităţile de rezolvare a problemelor practice sunt optime; capacitatea de a rezolva probleme noi este însă afectată. Responsabilităţile duble faţă de proprii copii şi faţă de părinţi pot duce la un stres sporit – se vorbeşte în acest sens de generaţia „sandwich". Există şi persoane care traversează o perioadă de criză, aşa numita „criză a vârstei de mijloc".

- *Vârsta adultă târzie – bătrâneţea (începând cu 65 ani)*

Majoritatea persoanelor sunt încă sănătoase şi active, deşi apare un declin al abilităţilor fizice. Cei mai mulţi sunt activi din punct de vedere intelectual. În ciuda deteriorării memoriei şi a inteligenţei, în majoritatea cazurilor se dezvoltă şi strategii compensatorii. Nevoia de a defini scopul vieţii este şi mai stringentă, pentru a putea face faţă apropierii morţii.

Bineînţeles că această segmentare a etapelor de vârstă este mai degrabă didactică. Deosebirile dintre etape pot să nu fie foarte pregnante sau pot să apară suprapuneri într-o măsură foarte mare între ele. În plus, există rate individuale de dezvoltare, după cum există şi o variabilitate foarte mare în ceea ce priveşte „produsele" dezvoltării. Vom prezenta în continuare caracteristicile vârstei şcolare.

4.3.1. Vârsta şcolară mică (6/7 –10/11 ani)

Din foarte multe puncte de vedere, schimbarea adusă de intrarea în vârsta şcolară este dramatică, fiind în acelaşi timp şi un pas hotărâtor în viaţă. Copilul trebuie să înveţe să stea în clasă, în bancă şi să dobândească multe cunoştinţe formale. Problemele cu care se confruntă sunt abstracte, rupte de context, au şi un format de cele mai multe ori scris, iar interacţiunea dintre copil şi persoana de la care încearcă să acumuleze informaţie - învăţătorul, profesorul - este foarte diferită de interacţiunea dintre copil şi părinte. În şcoală, copilului i se cere să stea jos, să răspundă numai când e întrebat, iar răspunsurile să fie oficiale. Trebuie să se supună autorităţii şi regulilor pe care această autoritate le impune şi trebuie să se conformeze şi mai mult expectanţelor adulţilor. Apare cerinţa unui efort susţinut, a muncii constante, nevoia de a intra în competiţie şi de a obţine performanţe. În acelaşi timp, se modifică şi relaţia copil-părinte, acesta din urmă devenind relativ brusc mai sever şi mai atent la trăsături ca neatenţia sau hiperactivitatea. De multe ori însă, atât părintele, cât şi profesorul omit particularităţile de vârstă ale şcolarului mic.

A. Dezvoltarea fizică şi motorie

- Ritmul dezvoltării fizice este mult mai lent decât în etapele anterioare. Există o mare variabilitate interindividuală în ceea ce priveşte înălţimea şi greutatea. Nu sunt diferenţe semnificative între băieţi şi fete până în momentul „exploziei în creştere" care apare, la fete, în jur de 10 ani şi, la băieţi, în jur de 12 ani.
- Nu există diferenţe de ordin fizic între sexe la nivelul abilităţilor motorii, ci, mai degrabă, expectanţe diferite şi o participare diferenţiată – deşi nejustificată – a fetelor comparativ cu băieţii, la anumite activităţi.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Copiii devin conștienți de imaginea lor fizică și de felul în care ei se reflectă în ochii celorlalți; evaluarea de ordin fizic se integrează în imaginea de sine și influențează stima de sine.
- Prieteniile se fac pe criterii de ordin fizic, iar „atipicii" sunt respinși.

B. Dezvoltarea cognitivă

În această perioadă, copiii se află în stadiul piagetian al operațiilor concrete. Apare conservarea, mai întâi a numărului, în jur de 5-6 ani, fiind urmată de conservarea greutății (7-8 ani) și apoi de conservarea volumului (11 ani). În această etapă se dezvoltă și capacitatea de clasificare și seriere și, în particular, este înțeles principiul incluziunii claselor. Limitările din gândirea copilului sunt evidente, însă, în dependența de mediul imediat și în dificultatea de a opera cu idei abstracte.

Egocentrismul, considerat de Piaget ca fiind tipic pentru copilul din stadiul preoperator, este înlocuit cu capacitatea de a coordona propria perspectivă cu cea a altora și, deci, de a înțelege că există o multitudine de puncte de vedere asupra aceleiași realități concrete. Acest lucru este evident în adoptarea diferitelor roluri sociale, precum și în gândirea morală.

- Memoria se îmbunătățește, atât datorită creșterii capacității sale, cât și datorită utilizării unor strategii precum repetiția sau organizarea logică a materialului. De asemenea, în această perioadă, copiii achiziționează și cunoștințele legate de funcționarea memoriei proprii .
- Atât înțelegerea structurilor sintactice, cât și metacomunicarea – cunoștințele legate de înțelegerea procesului comunicării – se dezvoltă rapid, permițându-le copiilor să se facă mai bine înțeleși.
- Intrarea în școală aduce atât o schimbare semnificativă de statut social, cât și o serie de sarcini cognitive, la care copiii se adaptează diferențiat. Există și categorii de copii cu nevoi speciale, care ar presupune intervenții educaționale specifice.

C. Dezvoltarea socială și dezvoltarea personalității

- Definirea propriei persoane capătă o mai mare coerență; spre deosebire de preșcolari, la care sinele se definește în principal în termeni de trăsături fizice, copiii de vârstă școlară vorbesc despre ei înșiși în termeni de caracteristici psihologice. Copiii de școală primară încep să se definească și în termenii grupurilor cărora le aparțin și încep să vorbească despre ei înșiși în termeni de tendințe sociale (sunt timid, sunt prietenos, sunt drăguț).
- Grupul de prieteni capătă o greutate crescândă în viața copilului.
- Prieteniile se bazează mai ales pe loialitate mutuală, suport, interese comune. Ele ajută și la dezvoltarea unui sentiment de comuniune, de „noi".

- Importanța crescândă a prietenilor nu reduce importanța familiei. Copiii învață de la frații lor o serie de abilități sociale – cum să negocieze, cum să își controleze mânia fără a pune punct unei relații. Părinții continuă să aibă și ei un puternic impact asupra copilului de vârstă școlară, în funcție de cantitatea de dragoste pe care o oferă, de cantitatea de autonomie pe care i-o permit copilului, de receptivitatea la părerile acestuia, de anxietatea – „îngrijorarea" cu care se implică în viața copilului și de măsura în care se bazează pe metode de disciplină.
- 20 până la 25% dintre copiii de vârstă școlară suferă de tulburări emoționale. Acestea pot lua forma reacțiilor agresive, a minciunii, a furtului, a sfidării regulilor, care sunt expresia exterioară a „furtunii" emoționale, a anxietății (anxietate de separare de părinți, fobie școlară) sau a depresiei.
- Stresul unei copilării normale poate fi cauzat de factori multipli, de la nașterea unui frate mai mic, la boală, la despărțirea temporară de părinți, la solicitări școlare. Evenimentele stresante pot afecta dezvoltarea emoțională a copiilor.

4.3.2. Pubertatea și adolescența

Există o pronunțată tendință de a considera adolescența o perioadă de discontinuitate marcantă din viața noastră. Aceia care trec pragul acestei perioade sunt nu de puține ori priviți ca și cum ar fi membrii unei cu totul alte specii! Adolescenții sunt „ciudați", diferiți, străini atât de copii, cât și de adulți.

Pentru unii autori, adolescența reprezintă o perioadă distinctă de viață, un stadiu de dezvoltare care poate fi clar diferențiat de restul vieții. Pentru alții însă, este doar o zonă de graniță, un fel de teritoriu al nimănui, un „tunel" în care copiii dispar, pentru ca să „iasă" la lumină la celălalt capăt, peste câțiva ani, ca veritabili adulți. Ideea ar fi însă că niciodată nu putem ști cine e cel cu care ne vom întâlni dincolo, la ieșirea din adolescență.

De fapt, indiferent cât de critică este trecerea de pragul acestei vârste, ea presupune cu necesitate rezolvarea unor „probleme de dezvoltare" care fac posibilă apariția nu doar biologică, ci și psihologică a viitorului adult:

- dobândirea independenței față de părinți;
- adaptarea la propria maturizare sexuală;
- stabilirea unor relații de cooperare și de lucru cu alte persoane, fără însă a fi dominat de acestea;
- decizia și pregătirea pentru o anumită vocație;
- dezvoltarea unei filosofii de viață, a unor credințe morale și standarde morale; această filosofie de viață va da ordine și consistență deciziilor

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

multiple şi acţiunilor pe care individul le are de realizat într-o lume diversă şi în schimbare;
- dobândirea unui sentiment al identităţii.

Etape ale adolescenţei

Deşi tentaţia de a trata „adolescentul tipic" este foarte mare, există totuşi o semnificativă diferenţă în ceea ce priveşte personalitatea şi interesele fiecărui adolescent. Deoarece, însă, problemele care apar în dezvoltare sunt într-o mare măsură similare, se poate vorbi despre existenţa unor anumite substadii ale adolescenţei.

a) Adolescenţa timpurie (pubertatea) (12-14 ani)

- Nevoia de independenţă;
- Lupta cu sentimentul de identitate;
- Labilitate emoţională;
- Capacităţi sporite de exprimare verbală a propriei persoane;
- Exprimare mai facilă a sentimentelor prin acţiune decât prin cuvinte;
- Importanţă crescândă acordată prietenilor;
- Atenţie redusă acordată părinţilor, cu accese ocazionale de „obrăznicie";
- Realizarea faptului că părinţii nu sunt perfecţi; identificarea erorilor acestora;
- Căutarea unor noi modele pe lângă părinţi;
- Tendinţa de regresie, în momente de criză, la comportamente infantile;
- Influenţă sporită a grupului de prieteni (interese, îmbrăcăminte).

Interese profesionale
- Preponderent, interese pentru viitorul apropiat şi pentru prezent;
- Abilitate sporită de muncă susţinută.

Sexualitate
- Avantaj al fetelor;
- Prieteni de acelaşi sex, activităţi de grup cu aceştia;
- Timiditate;
- Nevoie de intimitate;
- Experimentare a propriului corp (autostimulare);
- Întrebări în legătură cu propria sexualitate.

Etică şi autocontrol
- Testarea regulilor şi a limitelor;
- Experimentare ocazională a fumatului, a consumului de alcool, a drogurilor.

b) Adolescenţa de mijloc (14-17 ani)

Nevoia de independenţă

- Implicare a propriei persoane, alternând între expectanţe nerealist de înalte şi un concept de sine rudimentar;
- Nemulţumire legată de interferenţa părinţilor cu propria independenţă;
- Preocupări excesive în legătură cu propriul corp;
- Sentimentul de „ciudăţenie" în legătură cu sine şi cu propriul corp;
- Părere proastă despre părinţi, „investiţie" emoţională redusă în aceştia;
- Efort de stabilire a unor noi prietenii;
- Accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate şi competitivitate;
- Perioade de tristeţe, care însoţesc „pierderea psihologică" a părinţilor;
- Autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal.

Interese profesionale

- Interese intelectuale mai pronunţate;
- Unele energii sexuale şi agresive direcţionate înspre interese creative.

Sexualitate

- Preocupări legate de atractivitatea sexuală;
- Relaţii pasagere;
- Sentimente de tandreţe, dar şi de teamă faţă de sexul opus;
- Sentimente de dragoste şi pasiune.

Etică şi autocontrol

- Dezvoltare a idealurilor şi selecţie a modelelor de rol;
- Mult mai consistentă evidenţiere a sârguinţei;
- Capacitate sporită de fixare a scopurilor;
- Interes pentru problemele morale.

c) Adolescenţa târzie (17-19 ani)

Nevoia de independenţă

- Identitate fermă;
- Capacitate de amânare a recompenselor;
- Simţ al umorului mult mai dezvoltat;
- Interese stabile;
- Mai mare stabilitate emoţională;
- Capacitate de a lua decizii independente;
- Capacitate de a face compromisuri;
- Mândria pentru propria muncă;
- Încredere în sine;
- Preocupare mare mare pentru ceilalţi.

Interese profesionale
- Deprinderi de muncă mai bine definite;
- Nivel sporit de preocupare pentru viitor.

Sexualitate
- Preocupări pentru relaţii mai stabile;
- Identitate sexuală clarificată;
- Capacitate pentru relaţii tandre şi senzuale.

Etică şi autocontrol
- Capacitate de introspecţie şi autoanaliză;
- Accent pe demnitatea personală şi stima de sine;
- Capacitate de fixare a unor scopuri şi de urmărire a acestora;
- Acceptare a instituţiilor sociale şi a tradiţiilor culturale;
- Autoreglare a stimei de sine.

Aceste repere sunt doar orientative, adolescenţii nesuprapunându-se peste acest portret robot decât într-o oarecare măsură. Comportamentele şi sentimentele descrise sunt însă considerate normale pentru fiecare dintre cele trei stadii. Problemele mentale şi emoţionale care pot interfera cu aceste stadii normale de dezvoltare se rezolvă de cele mai multe ori de la sine.

Adolescenţa atipică

Există o serie de indicatori ai faptului că un adolescent anume a trecut de limitele uzualei „crize" a vârstei şi intră deja în tipare atipice, problematice:

- suspendare, exmatriculare sau scădere spectaculoasă în performanţa şcolară;
- agresare verbală a celorlalţi, crize de furie;
- apartenenţa la un grup sau o „gaşcă" necorespunzătoare;
- pierdere a interesului pentru vechile activităţi care îi produceau plăcere, pentru sporturi sau alte hobby-uri;
- probleme cu legea;
- depresie, izolare;
- tentative de manipulare a adulţilor;
- lipsă de motivaţie;
- minciuni frecvente, lipsă de onestitate, furt;
- promiscuitate sexuală;
- idei suicidare;
- consum curent sau doar „experimental" de alcool şi droguri.

A. Dezvoltarea fizică şi maturizarea fiziologică

- Atât băieţii, cât şi fetele traversează schimbări fiziologice dramatice. Are loc o creştere explozivă în înălţime, în greutate şi o dezvoltare semnificativă a musculaturii şi a scheletului.
- Organele reproductive se dezvoltă şi se maturizează la rândul lor.
- Apar caracterele sexuale secundare.
- Schimbările fizice şi modificările bruşte ale înfăţişării afectează conceptul de sine şi personalitatea. Efectele unei maturizări prea rapide sau, dimpotrivă, prea lente îşi pun amprenta asupra adolescentului, dar de obicei se „sting" la maturitate.

B. Dezvoltarea cognitivă

- Mulţi adolescenţi ating stadiul piagetian al operaţiilor formale, caracterizat prin capacitatea de gândire abstractă. Adolescenţii pot face raţionamente ipotetico-deductive, pot aborda mult mai flexibil diferitele probleme şi pot testa ipoteze.
- Deşi a fost depăşit egocentrimul specific copilului mai mic, adolescentul manifestă totuşi anumite tendinţe egocentrice, care se manifestă în relaţiile cu autoritatea, în centrarea excesivă pe sine, în conştientizarea foarte „acută" a propriei persoane.

Caracteristici ale gândirii adolescenţilor

Operarea asupra posibilului

Această deschidere a lumilor posibile face să sufere importante modificări capacitatea de a contraargumenta, care se foloseşte acum de teze mult mai solide. În acelaşi timp, ideile celorlalţi nu mai sunt luate „de-a gata", fără a pune în discuţie importanţa lor, ci sunt luate în calcul şi alte idei alternative care pot fi la fel de importante. Capătă o mult mai mare „savoare" jocul de-a "avocatul diavolului". Această capacitate de gândire ipotetică le permite adolescenţilor şi să înţeleagă logica din „spatele" argumentelor celuilalt, chiar dacă nu sunt de acord cu concluziile acestuia. În plus, adolescenţii pot în acest fel să gândească şi cu un pas înainte faţă de „adversar", să îşi planifice viitoarea mişcare şi să prevadă consecinţele alegerii uneia sau a alteia dintre alternative.

Gândirea abstractă

Capacitatea de a raţiona logic asupra unor probleme abstracte deschide calea către operarea asupra unor probleme de ordin social sau ideologic. Sunt „disponibile" poantele, proverbele, metaforele şi analogiile.

Metacogniţia

Adolescenţii au capacitatea de a realiza un management mult mai eficient al propriei lor gândiri. De asemenea, sunt capabili să explice şi celorlalţi cum anume funcționează cognitiv, care sunt procesele pe care le folosesc. Tot în repertoriul lor intră acum o mai mare capacitate de introspecție, de conștientizare de sine și de intelectualizare. Tot acest instrumentar foarte puternic de raționare s-ar părea că depășește volumul de cunoștințe disponibile pe care îl au. Aceasta ar putea fi una dintre cauzele dificultăților de adaptare pe care le trăiesc. Mai recent, se consideră că problemele adolescenților vizează doar înțelegerea socială și nu funcționarea cognitivă în general.

Multidimensionalitatea

Sunt capabili să analizeze problemele din mai multe unghiuri – sarcasmul lor de multe ori își are originile aici. De asemenea, se pot descrie pe ei înșiși și pe ceilalți în termeni mult mai diferențiați (sunt și introvert și expansiv).

Relativismul

Chestionează afirmațiile celorlalți și sunt mai puțin dispuși să accepte fapte sau adevăruri absolute. Acest lucru este adesea exasperant pentru părinți, care încep să se întrebe dacă nu cumva copilul lor interoghează totul doar de dragul interogării. Valorile personale sunt și ele puse sub semnul întrebării, până la un scepticism „de limită" – care spune că nimic nu este sigur și nici o cunoștință nu este adevărată la modul absolut și, deci, „de încredere".

Capacitatea de a distinge realitatea de idealuri duce la perceperea, spune Elkind (1970, 1977), pentru întâia oară, a ipocriziei. Părinții sunt detronați, nemaifiind „buni" și atotcunoscători la modul absolut, ci doar simpli muritori…

Contrastele percepute acut dintre ceea ce există în realitate și ceea ce ar fi trebuit să fie, dintre ideal și real, fac să se reverse foarte mult criticism împotriva „sistemului", a instituțiilor și a părinților. Sancțiunile sunt aplicate cu mult „spirit", la modul satiric; ironizarea celorlalți este o armă des utilizată, înțelesurile duble sunt speculate în conversație, iar o voluptate nouă este „gustată" prin abordarea subiectelor interzise. Deziluzia provocată de realitate îi motivează să își construiască propriile modele (ficționale) despre cum ar trebui să funcționeze lumea – viziune exagerat de optimistă și idealistă. Dar prinși în jocul condamnării ipocriziei care îi înconjoară, adolescenții „tipici" nu sunt în stare să își recunoască propria ipocrizie din comportament. Deși sunt în stare să gândească abstract, majoritatea nu au experiența necesară pentru a-și pune în practică propriile principii.

Egocentrismul

Dacă, din multe puncte de vedere, egocentrismul stadiului operațiilor concrete a fost depășit, se pare că adolescentul rămâne totuși egocentric. Presupune că toată lumea este preocupată de propriile gânduri și comportamente, așa cum este el. De aici, sentimentul că se află pe o scenă, unde îi sunt expuse sentimentele înaintea unei audiențe imaginare. Ca urmare, apare o exagerată conștiință a propriei persoane. Ca reacție de apărare în fața acestui fapt, mulți adolescenți se retrag în sine, își ascund sentimentele și preferă să fie singuri. Pornind de la prezumția de „vinovăție" a tuturor celorlalţi, consideră că toţi ceilalţi sunt la fel de critici ca şi ei înşişi şi le „permit" acestora să le scadă stima de sine aproape instantaneu. „Toată lumea îşi va da seama că blugii ăştia sunt prea scurţi!"

Adolescenţa este şi un timp al convingerii în propria „istorie" sau „poveste" personală. Convingerea în propria unicitate şi în caracterul „special" al propriei istorii poate distorsiona sau chiar nega realitatea.

- „Sunt singura persoană care a fost vreodată îndrăgostită aşa!"
- „Tată, tu nu poţi să înţelegi ce simt"
- „Chiar crezi că ai trăit ceva asemănător vreodată?"

Cu alte cuvinte, nimeni nu le poate înţelege sentimentele, deoarece ei sunt unici. Similaritatea dintre propriile trăiri şi cele ale altora este opacă pentru ei. Aceste distorsiuni se reflectă şi în faptul că doza de iluzii pozitive este mult mai mare – nu se poate întâmpla nimic rău, boala sau nenorocirea sunt imposibile. Atât abuzul de substanţe, cât şi ignorarea măsurilor contraceptive reflectă aceste convingeri.

Pseudodisfuncţia

Examinarea multiplelor faţete ale unei probleme şi luarea în calcul a tuturor posibilităţilor determină adesea amânarea până la blocare a deciziei. Adolescenţii devin experţi şi în identificarea unor motive ale acţiunilor celorlalţi acolo unde acestea de fapt nu există. Deoarece stadiul operaţiilor formale în care se află le permite să considere simultan variante alternative, adesea procedurile de raţionare sunt excesiv de complicate, chiar şi în cazul problemelor simple. Lipsa unor euristici, care să permită evaluarea alternativelor, duce la aceste „raţionamente excesive", care au drept consecinţă indecizia sau anularea acţiunii.

Deşi interpretarea adulţilor este aceea că au de-a face cu un adolescent obraznic sau stupid, din punct de vedere psihologic se consideră că este vorba de un „dezechilibru cognitiv" - abilităţi cognitive care depăşesc temporar baza de cunoştinţe, deci experienţa adolescentului.

C. Dezvoltarea socială şi dezvoltarea personalităţii

- Una dintre sarcinile majore ale adolescenţei o reprezintă formarea unei identităţi personale, înţelegerea propriei persoane drept o entitate distinctă de toţi ceilalţi, dar, în acelaşi timp, coerentă de-a lungul diferitelor situaţii de viaţă.
- Centrarea pe propria persoană, legată de modificările fizice care au loc în pubertate şi de descoperirea identităţii, poate pendula între narcisism şi ură pentru propria persoană/autodepreciere. Dacă există o discrepanţă prea mare între conceptul de sine şi sinele ideal, pot uşor apărea anxietatea şi hipersensibilitatea.
- Anxietăţile legate de viitor pot duce la diverse strategii de autoapărare:

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

  - *Izolare emoţională*, care duce la pasivitate, apatie, cinism, scăderea nivelului de aspiraţii;
  - *Negarea realităţii*, cu retragerea din orice competiţie, „îmbolnăvirea" în perioade de examene, perioade de indecizie şi de refuz al problemelor stresante;
  - *Fantasmare,* vise cu ochii deschişi, pentru a compensa realitatea sau, dimpotrivă, pentru a „suferi" ca un veritabil erou neînţeles, o victimă a propriului curaj;
  - *Raţionalizare,* de tipul „strugurilor prea acri".
- Prieteniile devin mult mai intime; se dezvoltă relaţii apropiate şi cu persoane de sex opus.
- Presiunile grupului de prieteni sunt foarte puternice şi, în cazuri extreme, duc la acte antisociale.
- Sexualitatea influenţează masiv dezvoltarea identităţii adolescenţilor. Către sfârşitul adolescenţei, se consideră că opţiunile sexuale sunt deja clarificate şi stabile. Nu există însă o regulă generală în această privinţă.
- „Încărcătura" emoţională a vârstei poate duce la stări anxioase şi depresive, concretizate într-o incidenţă crescută a tulburărilor comportamentului alimentar, a consumului de droguri, a tentativelor suicidare.

Bibliografie:

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti: Editura Tehnică.

Rondal, J.A., Esperet, E. (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Sprimont: Mardaga.

Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G.B. (1992). *Child development. Its nature and course*. New York: McGraw-Hill.

Stassen Berger, K. (1986). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers.

Capitolul 5

PERSONALITATEA COPILULUI ŞI A ADOLESCENTULUI

5.1. Dinamica dezvoltării personalităţii

Există date care susţin că nou-născuţii sunt diferiţi unul de celălalt. Diferenţele interindividuale se manifestă încă de la această vârstă. Putem identifica două categorii de influenţe în diferenţierea interindividuală:

(a) cele care ţin de temperament şi care par a fi în cea mai mare parte înnăscute;
(b) cele ce ţin de influenţele mediului.

Temperamentul se referă la trăsături cu o anumită bază genetică, ce modulează gradul de activism, energie, emoţionalitate, reactivitate şi sociabilitate ale copilului. Aceste trăsături manifestate imediat după naştere pot rămâne relativ stabile de-a lungul vieţii, dar pot fi şi puternic influenţate de factorii de mediu. Dintre ele amintim:

- Nivelul de activism şi energie;
- Adaptabilitatea la schimbare;
- Reactivitate emoţională;
- Orientare spre lume sau spre sine.

Cu toate că factorii ereditari pot determina temperamentul iniţial al copilului, totuşi mulţi copii, pe parcursul dezvoltării lor, cunosc schimbări semnificative ale stilului de comportament. Aceste schimbări se datorează evenimentelor de viaţă (pozitive sau negative, favorizante sau defavorizante dezvoltării), implicării speciale a părinţilor în munca lor cu copilul (expunerea copilului la stimuli diferiţi, interacţiuni multiple, comunicare activă), experienţelor şcolare (bogate/sărace) şi celor sociale (recompensatorii/restrictive). Rezultă că temperamentul nu apare ca o programare prestabilită ce determină în mod mecanicist personalitatea, ci este un program deschis care suportă influenţele factorilor de mediu.

Unul dintre procesele cu impact semnificativ în dezvoltarea personalităţii copilului îl constituie procesul de *identificare*. Identificarea constă în adoptarea de către copil a caracteristicilor, a convingerilor, a atitudinilor şi a comportamentelor unor persoane semnificative. Identificarea este o consecinţă a observării şi a imitării unui model. Cel mai frecvent, modelul îl constituie părintele, dar poate fi şi unul dintre bunici, un frate mai mare, un profesor sau o personalitate TV. Copiii preiau frecvent caracteristicile mai multor modele, pe care le selectează şi le aglutinează. Selecţia modelelor se face fie pe baza puterii pe care o deţin aceste modele, fie a prestigiului de care dispun. Copiii vor să fie asemenea modelului lor, vor acţiona şi vor trăi emoţii similare modelului. De aici decurge importanţa modului de comportament al adultului (părinte, profesor) şi mai puţin a „prelegerilor" educative pe care adultul le oferă copiilor.

Un alt moment important în dezvoltarea personalităţii îl constituie dobândirea *identităţii*. Procesul de formare a identităţii este frecvent asociat cu perioada unor interogaţii ale adolescentului, de genul: *„Cine sunt de fapt eu?"*, *„Încotro merg?"* etc. Acest tip de experienţe pot fi regăsite în încercările adolescentului de a adopta diferite roluri ale Eului. Astfel se explică modalităţile impredictibile de comportament ale adolescenţilor şi, implicit, inconsistenţa comportamentelor de la o zi la alta. Ceea ce la prima vedere poate fi interpretat ca aspecte negative de comportament nu reprezintă decât etape fireşti de căutare şi consolidare a identităţii de sine. Dacă la început sinele este fluctuant şi inconsistent, cu timpul devine funcţional şi confortabil. Pentru unii adolescenţi, procesul dobândirii identităţii se desfăşoară relativ calm, cu tensiuni şi conflicte minore. Pentru alţii însă, adolescenţa este o perioadă de mare confuzie, acompaniată de crize existenţiale, de conflicte puternice şi de încercarea de subminare a autorităţii (părinţi, profesori, şcoală etc.). Dacă copilul observă şi imită modelele, adolescentul le caută, le experimentează, le compară şi le selectează. Pe baza modelelor, adolescentul îşi sintetizează un Eu ideal. Idealul rezultă pe baza aglutinării mai multor modele.

În concluzie, putem sublinia caracterul dinamic al dezvoltării personalităţii copilului, pornind chiar de la aspectul cel mai stabil al acesteia, temperamentul. Formarea personalităţii copilului nu este prestabilită pe baza unui program genetic inflexibil, factorii de mediu punându-şi puternic amprenta pe tot parcursul vieţii. În acest sens, vorbim de personalitate ca un proces continuu, a cărui formă, al cărui conţinut şi a cărui expresie nu se finalizează la sfârşitul adolescenţei, aşa cum se tindea să se creadă.

5.2. Niveluri de abordare a personalităţii

Subiectul uman poate fi studiat şi înţeles din punct de vedere cognitiv, emoţional, comportamental şi biologic. Astfel, personalitatea poate fi definită ca un pattern cognitiv, emoţional, comportamental şi biologic distinct al unei persoane care: (a) îi defineşte stilul personal; şi (b) îi influenţează interacţiunile cu mediul. Figura 5.1 redă sintetic interacţiunea celor patru nivele.

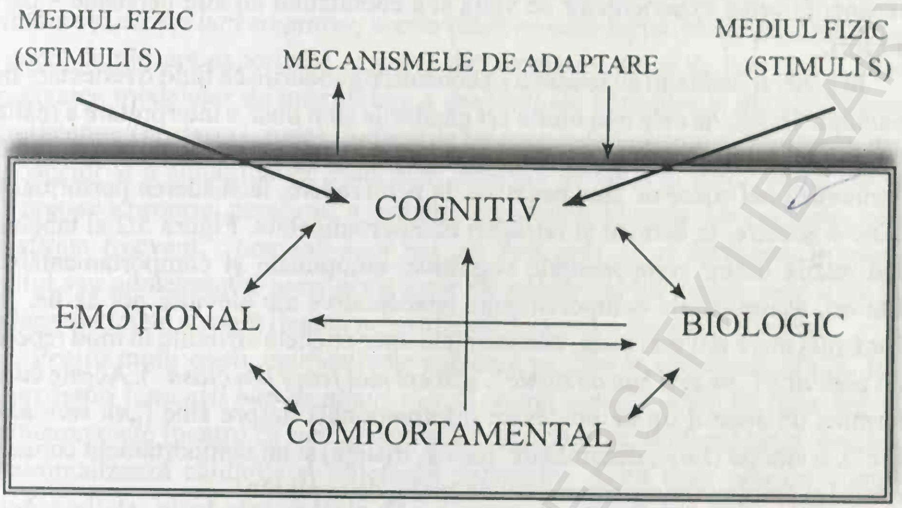


Figura 5.1. Interacţiunea dintre nivelele personalităţii

5.3. Nivelul cognitiv

Pentru a se adapta la mediu, fiinţa umană şi-a elaborat un sistem de prelucrare a informaţiei. Noi ne construim în mod activ o reprezentare a realităţii - care este diferită de realitatea însăşi - prin selectarea, transformarea, stocarea şi reactualizarea informaţiei. Nivelul cognitiv vizează modalitatea de operare cu informaţiile şi cunoştinţele dobândite pe parcursul vieţii. Aceste informaţii se referă la convingeri, atitudini, asumpţii, expectanţe de care dispunem şi care pot fi structurate în mai multe categorii:

- informaţii despre sine;
- informaţii despre ceilalţi;
- informaţii despre lume, societate;
- informaţii despre viitor;
- informaţiile despre înţelegerea modului de funcţionare a psihicului uman – metacogniţiile.

Aceste gânduri, atitudini, convingeri mediază modul în care ne comportăm şi emoţiile pe care le trăim. Mai mult, ele precipită şi conservă anumite stări emoţionale şi comportamente. De asemenea, un comportament (intrarea profesorului în clasă) poate deveni un stimul care declanşează un gând/cogniţie („*voi fi din nou penalizat*”), gând care, la rândul lui, determină o trăire emoţională (frică, anxietate). Formarea acestor cogniţii, adaptative sau dezadaptative, se realizează pe parcursul dezvoltării persoanei în urma experienţelor de viaţă şi a contactului cu alte persoane – părinţi, profesori.

În general, oamenii au tendinţa să considere gândurile ca fiind o reflectare fidelă a realităţii. Totuşi, de cele mai multe ori gândurile sunt doar o interpretare a realităţii. De exemplu, în cazul elevului, dacă aceste interpretări se repetă frecvent, pot duce la formarea unei stime de sine negative, la neîncredere, la scăderea performanţelor sociale şi şcolare, la demisii şi retrageri comportamentale. Figura 5.2 şi tabelul 5.1 redau relaţia dintre componentele cognitive; emoţionale şi comportamentale. De multe ori, aşa-numitele comportamente neadaptative ale elevului pot să fie, într-o măsură mai mare sau mai mică, consecinţele unor etichete atribuite în mod repetat de adult copilului („*nu eşti bun de nimic*”, *eşti cel mai leneş din clasă*”). Aceste etichete determină un anumit tip de procesare informaţională despre sine („*nu sunt bun de nimic*”), o emoţie (furie, dezamăgire, teamă, tristeţe) şi un comportament consecutiv gândului şi emoţiei (comportamentul de leneş, de copil rău).

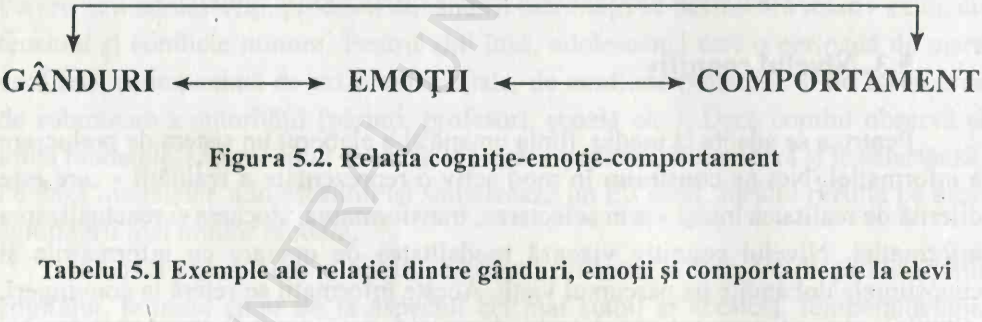


Figura 5.2. Relaţia cogniţie-emoţie-comportament

Tabelul 5.1 Exemple ale relaţiei dintre gânduri, emoţii şi comportamente la elevi

Cogniţii	Emoţii	Comportamente
„Nu voi reuşi la examen!”	Stres, nervozitate	Reducerea timpului acordat învăţării, implicarea în alte activităţi, diferite de cele de învăţare Supraînvăţarea care poate determina oboseală şi ulterior reducerea performanţelor şcolare
„Este inutil să învăţ!”	Nemulţumire	Neimplicare
„Nu am nici o calitate.”	Resemnare, neîncredere	Izolare

Tendinţe dezadaptative ale gândirii

Vom analiza în continuare câteva dintre interpretările negative ale realităţii - sau tendinţe dezadaptative ale gândirii - precum şi efectele lor asupra vieţii cotidiene. Denumite şi *distorsiuni cognitive*, aceste tendinţe dezadaptative ale gândirii pot avea ca punct de plecare experienţe negative din copilărie, dar şi de mai târziu, precum şi preluarea modelelor de interpretare a realităţii ale părinţilor şi ale altor persoane semnificative (profesori, rude). Judecăţile pe care le fac părinţii şi profesorii asupra persoanelor şi a situaţiilor de viaţă sunt preluate de copii şi devin astfel tipare de interpretare a propriei persoane, a realităţii prezente şi viitoare. De exemplu, părinţii pot afirma frecvent: *„oamenii sunt răi, nu poţi deci să ai încredere în nimeni"*. Copilul sau adolescentul preia acest tipar de gândire al părinţilor, care îi va putea produce anxietate socială (teamă nejustificată de a cunoaşte alte persoane).

Pentru mulţi copii, calificativele negative pe care le adresează adulţii, părinţi sau profesori (*„nu eşti bun de nimic, n-o să ajungi nimic"*) devin un tipar defectuos de autoapreciere (pentru că sunt generalizări care pornesc din fapte singulare, pentru că minimalizează calităţile şi reliefează defectele). Acest tipar creează complexe de inferioritate, blochează şansele de a-l contraria prin teama de implicare şi prin activarea gândului (tiparului) *„nu sunt bun de nimic, nu are sens să încerc, deoarece va urma un nou eşec"*.

Descriem, în continuare, câteva dintre erorile de gândire care apar cu cea mai mare frecvenţă:

1. Suprageneralizarea

Pe baza unui eveniment singular, se fac generalizări asupra unor situaţii variate. Ele se manifestă în limbaj prin utilizarea unor aşa-numiţi cuantificatori universali, ca de exemplu *„întotdeauna"*, *„niciodată"*, *„de fiecare dată"*, *„totul"*. La şcoală, profesorul (sau părintele acasă) poate spune elevului (copilului): *„niciodată nu eşti atent la ceea ce-ţi spun"*. Aceste generalizări creează implicit premisele conservării şi ale perpetuării comportamentelor negative. Raţionamentul este simplu şi funcţionează implicit: *„dacă tot sunt un impertinent irecuperabil, mă voi comporta în consecinţă"*. De fapt, sunt anulate şansele de schimbare (vezi efectele negative ale utilizării etichetelor). De aceea, se recomandă utilizarea unor cuantificatori particulari de genul: *„uneori se întâmplă"*, *„de data aceasta"*, *„în această situaţie / caz"* etc.

2. Personalizarea

Consideri că eşti singurul responsabil pentru un eveniment negativ sau neplăcut, când de cele mai multe ori, de fapt, există o prea mică bază pentru această concluzie. Exemplu: *„Din vina mea colegii nu se simt bine cu mine."*

3. Gândirea în termeni de 'alb – negru'

Se referă la tendința de autoevaluare, de a-i evalua pe alții și de a evalua situația în care te afli în categorii extreme. Este un mod de a raționa extremist, lipsit de nuanțe. Dacă un rezultat nu este conform speranțelor noastre, îl considerăm un eșec total. Exemple: *„Ori sunt cel mai bun din clasă la materia X, ori nu mai învăț deloc”*; *„trebuie să intru la facultate, altfel înseamnă că nu sunt bun de nimic.”*

4. Saltul la concluzii

Ajungi la o concluzie negativă, chiar și atunci când nu ai suficiente informații pentru a lua o decizie corectă și realistă. Exemplu: „Pentru că nu am reușit să rețin o formulă matematică, nu am o memorie bună.” sau „Pentru că nu am înțeles suficient de bine lecția, cred că nu pot să învăț la acea materie.”

5. Catastrofizarea sau deformarea selectivă

Supraevaluezi propriile greșeli, în timp ce subevaluezi aspectele pozitive ale comportamentului tău sau ale unei situații. Îți exagerezi greșelile și îți minimizezi calitățile. Această viziune distorsionată are drept consecințe o stimă de sine scăzută, lipsa încrederii în sine. De exemplu, poate fi cazul unei adolescente care petrece o seară excelentă cu prietenii, dar care nu reține după aceea decât o reflecție anodină pe care a făcut-o una dintre colege în legătură cu îmbrăcămintea ei.

6. Folosirea lui 'trebuie'

Impunerea de către adulți a unor standarde prea ridicate, nerealiste poate duce la descurajare și neîncredere din partea copilului sau a adolescentului. Inducerea la copil a ideii că trebuie să fie mereu echilibrat, stăpân pe sentimentele lui, că oamenii normali nu sunt niciodată neliniștiți, va duce la ideea greșită a unui perfecționism emoțional.

Exemple: *„Trebuie să fii cel mai bun”* sau *„Trebuie să reușești cu orice preț să obții ceea ce ți-ai propus”*. Nerealizarea acestor standarde duce la descurajare și neîncredere, elevul ajungând să fie convins că nu are valoare dacă nu atinge standardele impuse.

Modalități de ameliorare a tendințelor dezadaptative

Utilizarea distorsiunilor descrise poate fi situațională sau poate deveni un obicei. Frecvența distorsiunilor în modul de gândire este indicator al unei imagini de sine pozitive sau negative. Astfel, perceperea și prelucrarea selectivă a informației negative, gândirea bipolară (cu accentuarea extremei negative), amplificarea eșecurilor personale pot fi indicii unei stări depresive.

În scopul ameliorării distorsiunilor cognitive, se impun doi pași: (a) identificarea; (b) schimbarea modului disfuncțional de gândire. Pentru aceasta, subliniem câteva recomandări:

- luaţi în considerare aspectele specifice unei situaţii (un comportament într-un context are o anumită semnificaţie decât în alt context);
- extrageţi concluziile corecte pe baza unor premise corecte - atenţie la prejudecăţi;
- gândiţi lucrurile nuanţat;
- evitaţi generalizările şi suprageneralizările.

Concluzie:

Gândurile (cogniţiile) nu sunt decât interpretări ale realităţii. Unele dintre aceste interpretări sunt negative şi neconstructive. Emoţiile sunt strâns legate de gândurile şi interpretările noastre. Cogniţiile despre sine, lume şi viitor ale copiilor sunt deseori rezultatul aprecierilor celorlalţi. Putem schimba sau controla cel puţin parţial emoţiile şi comportamentele prin modificarea gândurilor şi a interpretărilor negative. Dar mai important este să încercăm să prevenim gândurile disfuncţionale prin evitarea utilizării etichetelor negative.

5.4. Nivelul emoţional

Emoţiile sunt trăiri subiective ce rezultă din acordul sau discrepanţa dintre trebuinţele sau expectanţele unei persoane şi realitate. Ele sunt stări interne caracterizate prin: reacţii fiziologice, gânduri specifice şi expresii comportamentale. Emoţiile sunt asociate cu modificări la nivelul proceselor fiziologice ce au loc în corpul nostru. Exemplificăm câteva dintre aceste procese: înroşirea feţei, transpiraţie, modificări ale tensiunii musculare, ale pulsului, ale respiraţiei etc. Din categoria reacţiilor comportamentale fac parte expresiile faciale (râs, plâns, zâmbet), privirea, postura, gestica, tonul vocii, mersul şi alte semne ale limbajului trupului. Nivelul fiziologic este cel care determină *intensitatea* trăirii emoţionale, în timp ce nivelul cognitiv determină *tipul şi calitatea* emoţiei (vezi tabelul 5.2). În funcţie de calitatea/tipul emoţiei, vorbim de afectivitate pozitivă şi afectivitate negativă. În funcţie de criteriul stabilităţii în timp a emoţiei, deosebim:

emoţia ca stare - generată de un stimul, o situaţie. Toţi avem momente când ne simţim veseli, trişti, furioşi, în funcţie de evenimentele trăite sau de cele anticipate;

emoţia ca trăsătură - se referă la tendinţa generală de a ne simţi într-un anumit mod sau la uşurinţa cu care stimulii/situaţiile/evenimentele ne activează emoţia: mă simt anxios în faţa unui examen, când trebuie să călătoresc, când întâlnesc persoane noi, când merg la medic etc.

Tabelul 5.2. Clasificarea emoţiilor în funcţie de evenimentele anticipate şi trăite

Tipul evenimentelor anticipate	Se întâmplă	Nu se întâmplă
Evenimente anticipate pozitive	Bucurie	Tristeţe
Evenimente anticipate negative	Frustrare, Resemnare, Iritabilitate	Eliberare

Afectivitatea negativă este efectul repetitiv al trăirilor emoţionale negative şi se manifestă prin:

- *anxietate*: stare de nelinişte sau teamă, care derivă din anticiparea sau perceperea unor pericole, însoţită de anumite manifestări somatice: palpitaţii, respiraţii rapide şi superficiale, transpiraţii;
- *depresie:* evaluare depreciativă de sine, lume şi viitor;
- *iritabilitate*: tendinţa de a evalua lumea ca ostilă şi de a reacţiona prin reacţii de frustrare, mânie, agresivitate;
- *lipsa de speranţă*: percepţia negativă a viitorului;
- *sentiment de neajutorare*: lipsa perceperii controlului personal, al eficacităţii personale.

Afectivitatea pozitivă se referă la stările şi trăsăturile emoţionale care induc percepţii pozitive de sine (stima de sine, autoeficacitate), percepţii pozitive ale lumii (sentiment de coerenţă, controlabilitate) şi ale viitorului (optimism).

Un rol esenţial în prevenirea afectivităţii negative îi revine educaţiei afective. Acest concept educaţional este strâns legat de cel de inteligenţă emoţională. Inteligenţa emoţională (IE) se referă la abilitatea persoanei de a (1) identifica; (2) exprima; şi (3) controla emoţiile. Figura 5.3 redă componentele inteligenţei emoţionale. În cadrul orelor de consiliere, pot fi abordate teme care vor facilita procesul de identificare şi denumire a emoţiilor, simbolismul emoţiilor, de exprimare a emoţiilor, manifestările comportamentale ale emoţiilor, sursele emoţiilor, responsabilitatea emoţiilor, reacţiile emoţionale, emoţiile complexe, consecinţele emoţiilor, miturile despre emoţii.

Miturile emoţiilor

- Există un mod potrivit pentru a simţi în orice situaţie.
- A-i lăsa pe ceilalţi să-ţi cunoască emoţiile este un semn de vulnerabilitate.
- Emoţiile negative sunt distructive.
- A-ţi exprima emoţiile este un semn de lipsă de control.
- Emoţiile apar fără nici un motiv.
- Unele emoţii sunt ridicole şi stupide.
- Toate emoţiile negative sunt rezultatul unei atitudini personale negative.

- Dacă prietenii mei nu aprobă modul meu de a simți, înseamnă că nu ar trebui să simt astfel.
- Celelalte persoane pot să judece mai bine emoțiile și sentimentele mele.
- Emoțiile negative trebuie ignorate.
- Bărbații nu își exteriorizează emoțiile

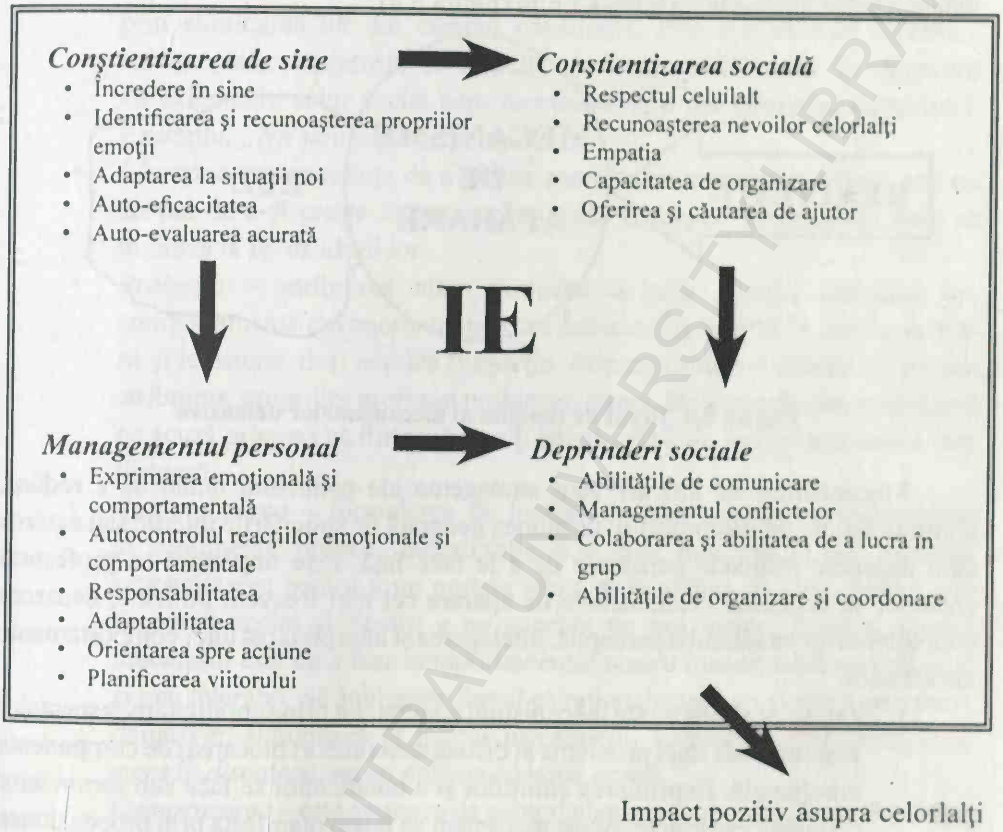

Conștientizarea de sine
Încredere în sine
Identificarea și recunoașterea propriilor emoții
Adaptarea la situații noi
Auto-eficacitatea
Auto-evaluarea acurată
Conștientizarea socială
Respectul celuilalt
Recunoașterea nevoilor celorlalți
Empatia
Capacitatea de organizare
Oferirea și căutarea de ajutor
IE
Managementul personal
Exprimarea emoțională și comportamentală
Autocontrolul reacțiilor emoționale și comportamentale
Responsabilitatea
Adaptabilitatea
Orientarea spre acțiune
Planificarea viitorului
Deprinderi sociale
Abilitățile de comunicare
Managementul conflictelor
Colaborarea și abilitatea de a lucra în grup
Abilitățile de organizare și coordonare
Impact pozitiv asupra celorlalți

Figura 5.3. Componentele inteligenței emoționale

Emoțiile și mecanismele de apărare

Zilnic suferim amenințări la adresa respectului față de noi înșine (a stimei de sine), ne simțim inferiori, umiliți, vinovați, nesiguri, insuficient iubiți. Chiar și aspectele mai mărunte ale vieții ne fac rău uneori: greșim la un examen, facem o gafă socială, ne îmbrăcăm nepotrivit pentru o ocazie. Dacă aceste realități sunt ușor constatabile la persoanele adulte, cu atât mai mult și mai dureros sunt ele resimțite de adolescenți, vârstă caracterizată printr-o dorință exacerbată de afirmare și acceptare socială. De aici rezultă vulnerabilitatea accentuată a adolescentului la presiunile și adversitățile mediului.

Consecinţa experienţierii situaţiilor sociale jenante sau neplăcute va crea premisele apariţiei unui anumit disconfort, a anxietăţii sau a unui sentiment de frustrare. Rezultatul se va concretiza în încercarea de a „vindeca rana". În acest spaţiu creat, între situaţia socială frustrantă şi Eul personal, intervin mecanismele de apărare. Ele funcţionează ca soluţii tampon, ameliorând impactul adversităţilor şi al ameninţărilor din mediu la adresa Eului (figura 5.4).

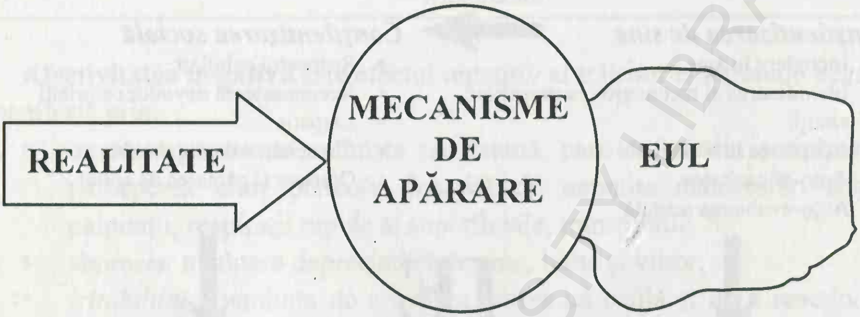


Figura 5.4. Rolul de tampon al mecanismelor defensive

Mecanismele de apărare sunt stratageme ale psihicului uman de a reduce, controla sau tolera disconfortul, tensiunea generată de solicitările interne sau externe care depăşesc resursele personale de a le face faţă. Este important ca profesorul consilier să cunoască mecanismele de apărare cel mai frecvent utilizate, deoarece cunoaşterea lor va schimba percepţia, înţelegerea şi interpretarea unor comportamente ale elevilor.

- *Intelectualizarea* este mecanismul concretizat prin supralicitarea aspectelor cognitive ale unei probleme şi distanţarea (uneori blocarea) de componenta emoţională. Exprimarea emoţiilor şi a conflictelor se face sub forma unor discursuri abstracte. Acest mecanism se poate manifesta prin propensiunea adolescenţilor de a purta discuţii interminabile pe teme de religie, filosofie, politică şi sensul vieţii. În timpul acestor „sesiuni", ei, de fapt, sunt interesaţi de propria identitate, încercând să-şi consolideze sistemul de valori pe baza abilităţii de a opera cu abstracţiuni. Această manifestare e considerată intelectualizare, deoarece, în timpul speculaţiilor lor intelectuale, ei caută să rezolve anxietăţile ~~persoana~~ lor ~~şi lume~~ referitoare la persoana lor şi la lume.
- *Negarea* – este mecanismul prin care o persoană nu recunoaşte existenţa unei probleme. Exemplu: *„Nu mă deranjează că am luat nota 4 la biologie."* Se neagă astfel vulnerabilitatea personală, emoţiile negative.
- *Regresia* – este mecanismul prin care persoana confruntată cu o problemă recurge la „soluţii" specifice unei etape anterioare dezvoltării sale psihice.

E vorba de acele etape în care a avut experiențe de viață agreabile și care i-au conferit securitate și satisfacții mai mari. Exemplu: copilul merge la școală cu păpușa sa sau elevul, supus presiunilor școlii, reacționează prin suptul degetului sau rosul unghiilor. Un adolescent poate reacționa la frustrări prin accese de plâns sau de furie.

- *Represia* – nemanifestarea emoțiilor și a cognițiilor intolerabile, dureroase prin eliminarea lor din câmpul conștiinței. Prin mecanismul represiei, sentimentele, amintirile și impulsurile inacceptabile sau în dezacord cu exigențele eului social sunt menținute în afara câmpului conștiinței. Exemplu: *„Nu sunt supărat pe tine!"*.
- *Identificarea* – tendința de a prelua comportamente ale altor persoane cu scopul de a-și crește valoarea personală. Exemplu: adolescenții care se îmbracă la fel ca idolii lor.
- *Proiecția* – atribuirea altor persoane a unor emoții, atitudini sau comportamente dezonorante, pe care subiectul refuză să le recunoască și să și le asume, deși acestea îi aparțin. Prin mecanismul proiecției are loc atribuirea propriilor erori sau probleme, altora. De exemplu, un adolescent își acuză prietena că flirtează cu alți băieți, când, de fapt, el este acela care flirtează.
- *Raționalizarea* – formularea de justificări pentru unele comportamente și sentimente proprii, indezirabile. De cele mai multe ori, utilizăm raționalizarea pentru a ne proteja stima și imaginea de sine, pentru a fi acceptați social și pentru a ne accepta pe noi înșine. Funcția acestui mecanism este de a face comportamentul nostru inacceptabil mai rațional și mai tolerabil. Să subliniem faptul că raționalizarea, ca și alte mecanisme defensive, acționează la modul inconștient. Exemplu: *„Toți colegii au mers la discotecă, eu nu puteam rămâne acasă."*
- *Compensarea* – este acțiunea de contrabalansare a unei deficiențe de natură fizică sau psihică. Ea se concretizează prin dezvoltarea unor comportamente alternative ca soluție la aceste probleme. Presimțind eșecul într-un domeniu de activitate, individul va căuta să obțină performanțe într-un alt domeniu colateral. Exemplu: un elev cu constituție fizică mai fragilă va căuta să fie foarte bun la învățătură. Vorbim de *supracompensare*, în situația în care contrabalansarea se face tocmai pe linia deficienței constatate: un elev timid încearcă să devină liderul clasei.
- *Conversia* – constă în exprimarea unor conflicte sau tensiuni psihice în reacții somatice (dureri de cap, de stomac, indispoziții). Exemplu: un elev, înainte de teză, simte greață, dureri abdominale, cefalee.

Mecanismele de apărare operează în mod inconştient. Folosite adecvat, funcţionând cu o anumită flexibilitate şi pe termen scurt, pot facilita adaptarea la situaţiile stresante. De pildă, raţionalizarea unui eşec face eşecul mai suportabil. De asemenea, mecanismele defensive pot avea o influenţă benefică asupra conservării stimei de sine. Dacă însă se permanentizează şi acţionează decontextualizat, devin dezadaptative.

Aceste strategii autoprotective sunt obişnuite, dar nu reprezintă întregul repertoriu de acţiuni de adaptare al persoanei. Adesea ne confruntăm cu realitatea, înfruntând direct vina, frica, gafele. În această situaţie, intervin mecanismele de adaptare (coping). Acestea sunt discutate în capitolul despre stres (vezi capitolul 12).

5.5. Nivelul comportamental

Răspunsul la întrebarea „Cum este elevul George?” poate fi dat în termenii: „*Este inteligent şi conştiincios*” sau „*Îşi face regulat temele*”. Fiecare dintre cuvintele subliniate este un termen care desemnează câte o caracteristică. În descrierea unei persoane, cel mai frecvent ne bazăm pe enumerarea unei multitudini de caracteristici, trăsături. Acestea sunt moduri facile de a descrie o persoană, ce integrează observaţiile asupra comportamentelor ei. Totuşi, aceste descripţii ridică o serie de probleme. Dat fiind faptul că trăsăturile nu sunt observabile - ele există doar în mintea noastră -, se lasă deschisă posibilitatea multor interpretări individuale şi, implicit, a comiterii unor erori. Deseori, descripţiile pe baza trăsăturilor sunt, pe de o parte, imprecise, iar pe de altă parte, nu ne oferă informaţii despre modul cum trăsăturile ne influenţează comportamentele.

Descrierea adolescentului George ca fiind conştiincios ridică problema dacă manifestă această trăsătură în toate situaţiile de viaţă. Mischel (1986) a realizat un studiu asupra onestităţii mai multor elevi, aflaţi în diverse situaţii: la şcoală, acasă, când erau singuri sau când erau în compania prietenilor. Constatarea studiului a fost următoarea: elevii care au manifestat o lipsă de onestitate la şcoală (în sensul că au încercat să copieze) nu au manifestat cu necesitate aceeaşi trăsătură într-o altă situaţie, cum ar fi o competiţie atletică. Astfel, utilizarea descrierilor unei persoane, mai precis a caracterizării ei în termeni de trăsături, ar trebui să se facă cu o anumită reticenţă şi cu multă precauţie. Alternativa ar fi aceea a utilizării unor descriptori comportamentali situaţionali şi specifici. Avantajele descrierii pe baza comportamentelor sunt:

- descripţiile sunt mult mai specifice şi mai detaliate;
- permit intervenţii mai ţintite;
- promovează individualitatea subiectului - unii sunt mai amabili într-un fel, alţii în alt fel, unul este anxios într-o situaţie, alţii în alta.

Există riscul să generalizăm unele comportamente specifice şi să le subsumăm unei etichete (o trăsătură de personalitate). Saltul de la comportamente specifice (C1, C2) la o trăsătură de personalitate nu oferă decât pseudoexplicaţii pentru comportamentele aferente. Comportamentele umane au o cauzalitate complexă şi simpla lor etichetare nu este suficientă pentru identificarea soluţiilor în rezolvarea unei probleme.

Efectele negative ale utilizării etichetelor comportamentale:

- *întăresc comportamentul* – dacă unei persoane i se ataşează frecvent o etichetă negativă, ea ajunge să se comporte conform acelei etichete (de exemplu, *„eşti timid"* – copilul ajunge să creadă că este o persoană timidă şi se comportă în consecinţă);
- *atribuie anumite roluri* – aceste roluri puţin măgulitoare diminuează şansele persoanei etichetate, „închisă într-un rol" (de exemplu, elevul căruia îi este atribuit de către profesor rolul de *„indisciplinatul clasei*" se identifică cu rolul, şi-l asumă şi se comportă în consecinţă);
- *reduc şansele de dezvoltare personală* (de exemplu, *„elevul X este slab la matematică*" – elevul nu va face eforturi de îmbunătăţire a performanţelor sale şcolare);
- *reduc motivaţia de schimbare* (de exemplu, *„Oricum nu sunt talentat la materia asta, nu are sens să fac eforturi pentru a fi mai bun.");*
- *favorizează apariţia ideilor preconcepute* (de exemplu, profesorii îşi modifică comportamentul faţă de elevii etichetaţi „inteligenţi" sau „neinteligenţi" - profesorii au tendinţa să acorde o atenţie sporită şi un suport emoţional mai semnificativ copiilor „inteligenţi", în detrimentul celor „neinteligenţi".

5.6. Interacţiunea nivelelor

Psihologul Eric Berne (Lassus, 2000) descrie într-un limbaj accesibil modul în care cele trei nivele: cognitiv, emoţional şi comportamental interacţionează în structura de personalitate şi maniera în care influenţează persoana. Modelul lui Berne propune structurarea personalităţii în trei stări ale Eului (figura 5.5). În fiecare dintre noi există aceste stări de la o vârstă fragedă şi până la una înaintată. Luăm decizii, ne comportăm, reacţionăm în funcţie de dominanţa unei stări a Eului asupra celorlalte sau în funcţie de echilibrul în care acestea se află. Există persoane care sunt dominate de unul dintre Euri şi, în consecinţă, se comportă conform caracteristicilor acestuia, indiferent de situaţie sau de persoanele cu care se relaţionează. Cazul ideal este acela în care cele trei stări ale Eului sunt în echilibru şi reacţionăm adaptat la situaţia în care ne aflăm.

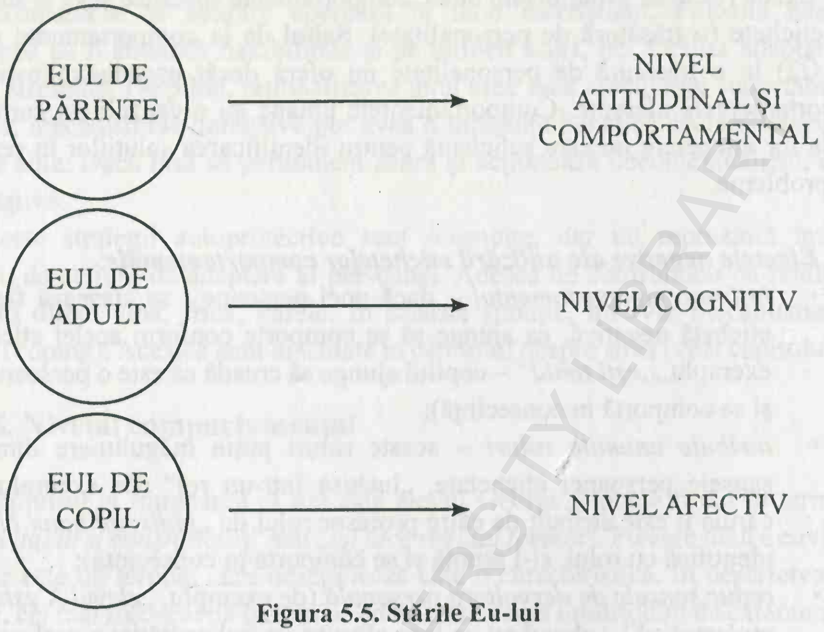


Figura 5.5. Stările Eu-lui

Eul de părinte cuprinde cerințele, valorile, regulile, normele, opiniile, judecățile pe care o persoană le-a interiorizat. Eul de părinte poate fi definit sintetic prin cuvântul *trebuie.* Subdimensionarea Eului de părinte poate să ducă la comportamente dezadaptative, prin ignorarea și încălcarea oricăror reguli și norme. O persoană cu un Eu de părinte dominant încearcă să se impună în permanență în fața celorlalți, să domine, să comande, să judece, să critice sau să îi devalorizeze pe ceilalți. Alteori, Eul de părinte se manifestă preponderent prin comportamente de protecție, de încurajare și de ajutor. O persoană (copil, adolescent, adult) este dominată de Eul de părinte atunci când are tendința să:

- folosească un comportament autoritar (voce, gesturi, intonație);
- judece pe alți;
- impună;
- dea ordine;
- amenințe;
- emită reguli care nu admit replică;
- blameze;
- sau să:
- protejeze/supraprotejeze;
- consoleze;
- își ofere serviciile în locul altei persoane.

Eul de adult caracterizează comportamentul realist, logic și rațional. Eul de adult este cel care pune întrebări, care menține atitudinea noastră de curiozitate și

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interogarare asupra lumii; poate fi definit sintetic prin cuvintele: *„cine, când, cum, ce?”*. Eul de adult este cel care:

- se informează;
- compară;
- evaluează;
- analizează;
- învaţă;
- reflectează;
- înţelege;
- comunică;
- ia decizii gândite;
- rezolvă probleme;
- negociază.

Eul de adult permite integrarea armonioasă şi un echilibru între dorinţe, plăceri (Eul de copil) şi norme/valori (Eul de părinte). Eul de adult facilitează eficienţa şi reuşita în atingerea scopurilor propuse. În situaţii de decizii, persoana cu un Eu de adult bine conturat îşi ascultă Eul de părinte şi de copil, dar hotărăşte adultul. O persoană, care se află permanent în starea de adult şi îşi reprimă Eul de copil, devine o persoană exagerat de raţională, calculată, realistă sau pragmatică; fantezia, spontaneitatea şi plăcerea micilor bucurii ale vieţii nu îi sunt caracteristice.

Eul de copil însumează emoţiile, satisfacţiile, plăcerile şi neplăcerile, regretele, anxietăţile şi temerile, mânia şi furia. Este starea prin care se exprimă spontan trebuinţele şi dorinţele noastre, emoţiile şi sentimentele. *Doresc, îmi place*, sunt cuvintele care definesc Eul de copil. Eul de copil reprezintă totodată şi resursa de creativitate, intuiţie, spontaneitate. Eul de copil este cel care:

- se bucură;
- se întristează;
- râde;
- plânge
- respinge;
- are fantezii;
- are preferinţe;
- are nelinişti;
- se înfurie;

dar poate fi şi:

- „mic tiran”;
- necontrolat;
- egocentric;
- manipulator.

Aşa cum am arătat, în fiecare persoană se dezvoltă cele trei stări ale Eului. Stările Eului conţin gânduri şi raţionamente, emoţii şi sentimente, norme şi comportamente. Niciuna dintre ele nu este mai bună sau mai importantă decât celelalte două. O bună adaptare presupune actualizarea Eului potrivit situaţiei în care ne aflăm. În funcţie de tipul de educaţie din familie şi şcoală, cele trei stări ale Eului se dezvoltă armonios sau în disproporţie. Din nefericire, prin modele şi strategii educative neadecvate, se hipertrofiază una dintre dimensiuni în defavoarea celorlalte (acest lucru poate fi constatabil atât la copil şi adolescent, cât şi la adult şi vârstnic). De exemplu, o educaţie rigidă, plină de constrângeri poate duce la exacerbarea Eului de părinte; o educaţie excesiv de liberală sau de protectoare conduce la augmentarea Eului de copil. Părintele, profesorul, adultul în general, trebuie să încerce să ofere modele comportamentale care să demonstreze copilului şi elevului echilibrul celor trei structuri. Este de dorit ca un profesor să arate elevilor săi că ştie să râdă, să glumească, să se simtă bine, că are nelinişti şi temeri; imaginea clasică a dascălului „din spatele catedrei”, inabordabil, doct, cu rol exclusiv de informare şi evaluare, trebuie să devină una vetustă, un clişeu de găsit doar în cărţile de istoria pedagogiei.

Comunicarea pozitivă dintre două sau mai multe persoane necesită o comunicare paralelă între structuri (vezi figura 5.6). Când, de exemplu, răspund cu Eul parental unei persoane care mi s-a adresat cu Eul de copil, comunicarea se blochează; am răspuns unei emoţii, dorinţe cu o regulă sau cu o restricţie. Tranzacţiile paralele sunt cheia succesului în comunicare. Armonia celor trei stări şi actualizarea lor adecvată situaţiei sunt o condiţie pentru starea noastră de bine, copil sau adult, profesor sau elev.

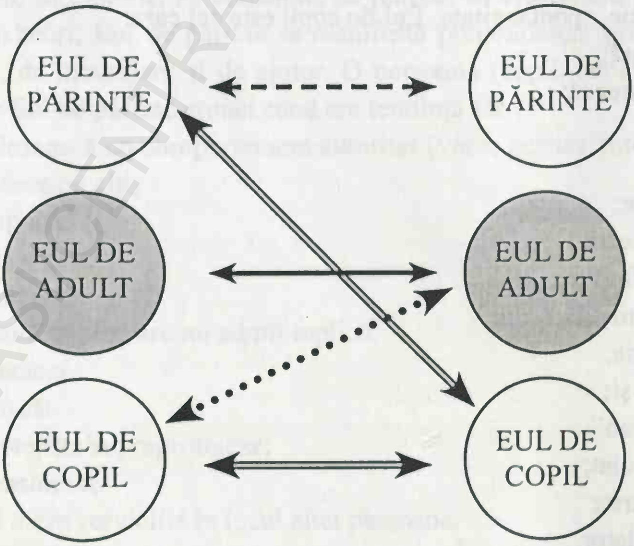


Figura 5.6. Comunicare paralelă şi încrucişată între Eu-rile a două persoane

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Concluzii

1. Personalitatea este un proces care se dezvoltă de-a lungul întregii existențe.
2. Fiecare segment al existenței trebuie înțeles ca o rezultantă a etapelor care îl preced.
3. Acest progres continuu de modelare a personalității, prin interacțiunea susținută a factorilor genetici (componenta moștenită) cu factorii de mediu (componenta dobândită), poate fi înțeles cel mai bine prin analiza fiecăruia dintre nivelurile de funcționare a personalității umane: cognitiv, emoțional, comportamental și biologic, precum și prin coroborarea lor.

Bibliografie:

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press, Inc.
Kagan, J. (1971). *Personality development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Mischel, W. (1986). *Introduction to Personality*. New York: Holt.
Thomas, A. and Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Masel.
De Lassus, R. (2000). *Analiza Tranzacțională*. București: Teora.

15,

Capitolul 6

[illegible]

AUTOCUNOAŞTERE ŞI DEZVOLTARE PERSONALĂ

6.1. Principiile psihologiei centrate pe persoană

Cunoaşterea şi acceptarea de sine sunt variabile fundamentale în funcţionarea şi adaptarea optimă la mediu social, în menţinerea sănătăţii mentale şi emoţionale. Familia şi şcoala sunt instituţiile-cheie care creează cadrul în care copiii şi adolescenţii se pot dezvolta armonios, în funcţie de interesele şi aptitudinile proprii. Familia şi şcoala devin astfel locul predilect unde elevul începe să se descopere pe sine, să îşi contureze o imagine despre propria persoană, să îşi dezvolte încrederea în sine.

Un copil sau un adolescent are nevoie să simtă că nu este necesar ca el să fie premiant sau olimpic pentru a fi iubit, acceptat şi respectat. Afecţiunea, aprecierea, respectul nu trebuie condiţionate de performanţe şcolare sau de altă natură (de exemplu, sportive). Atâta timp cât şcoala se va raporta apreciativ doar la elevii performanţi, pentru majoritatea elevilor ea rămâne o instituţie care „ameninţă" imaginea de sine şi starea de bine. Respectul, aprecierea, recompensa sunt stimuli ce încurajează dezvoltarea personală, previn şi remediază atitudini şi comportamente deficitare sau problematice. Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers şi Abraham Maslow, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta şi de a-şi alege propriul destin, de a-şi valida calităţile şi caracteristicile pozitive în măsura în care mediul îi creează condiţiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiţionată (indiferent de performanţe) şi gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală. Aceste atitudini fundamentale, alături de empatie, respect, căldură, autenticitate şi congruenţă (prezentate în capitolul 3) sunt condiţii esenţiale nu numai pentru un bun psiholog sau profesor-consilier. Este de dorit ca atitudinile enumerate să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor şi educator. Învăţământul modern, centrat pe elev, are ca filosofie teoria psihologiei umaniste, iar principiile sale aplicative sunt:

BUCUREŞTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- fiecare elev este unic şi are o individualitate proprie;
- fiecare elev doreşte să se simtă respectat;
- nu pretinde atitudini şi comportamente similare din partea elevilor;
- respectă diferenţele individuale;
- încurajează diversitatea;
- nu generalizează comportamentele prin etichete personale şi caracterizări globale ale persoanei;
- evaluează doar comportamentul specific;
- exprimă deschis încrederea în capacitatea de schimbare pozitivă;
- nu face economie în aprecieri pozitive ale comportamentelor elevilor;
- subliniază rolul stimei de sine ca premisă în dezvoltarea personală;
- recunoaşte rolul esenţial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mentală şi emoţională.

6.2. Cunoaşterea de sine şi imaginea de sine

Cunoaşterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta şi cu experienţele prin care trecem. Pe măsură ce persoana avansează în etate, ea dobândeşte o capacitate mai mare şi mai acurată de auto-reflexie. Totuşi, niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaştem pe noi înşine în totalitate; cunoaşterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescenţa sau tinereţea. Confruntarea cu evenimente diverse poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalităţii sau le dezvoltă pe cele subdimensionate. Cunoaşterea de sine este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţional individual, dar suportă influenţe puternice de mediu.

Imaginea de sine se referă la totalitatea percepţiilor privind abilităţile, atitudinile şi comportamentele personale. Imaginea de sine poate fi înţeleasă ca o reprezentare mentală a propriei persoane sau ca o structură organizată de cunoştinţe declarative despre sine, care ghidează comportamentul social. Altfel spus, imaginea de sine presupune conştientizarea a *„cine sunt eu”* şi a *„ceea ce pot să fac eu”*. Imaginea de sine influenţează atât percepţia lumii, cât şi a propriilor comportamente. O persoană cu o imagine de sine săracă sau negativă va tinde să gândească, să simtă şi să se comporte negativ. De exemplu, un elev care se percepe pe sine ca o persoană interesantă, va percepe lumea din jurul său şi va acţiona complet diferit faţă de un alt elev care se vede pe sine drept o persoană anostă. Imaginea de sine nu reflectă întotdeauna realitatea. O adolescentă cu o înfăţişare fizică atractivă se poate percepe ca fiind urâtă şi grasă şi invers.

Cunoaşterea de sine şi formarea imaginii de sine sunt procese complexe ce implică mai multe dimensiuni. Imaginea de sine (Eul) nu este o structură omogenă. În cadrul imaginii de sine, facem distincţia între Eul (sinele) real, Eul (sinele) viitor şi Eul (sinele) ideal.

Eul real sau **Eul actual** este rezultatul experienţelor noastre, al cadrului social şi cultural în care trăim. Eul real cuprinde:

- ***Eul fizic:*** structurează dezvoltarea, încorporarea şi acceptarea propriei corporalităţi. Imaginea corporală se referă la modul în care persoana se percepe pe sine şi la modul în care ea/el crede că este perceput de ceilalţi. Cu alte cuvinte, imaginea corporală determină gradul în care te simţi confortabil în şi cu corpul tău. Dacă imaginea ideală a Eului corporal este puternic influenţată de factori culturali şi sociali (de exemplu, standarde de siluetă) şi nu corespunde Eului fizic, poate genera sentimente de nemulţumire, neîncredere, furie, izolare. Discrepanţa dintre Eul fizic real şi cel cultivat de mass-media determină numărul mare de tulburări de comportament alimentar de tip anorectic în rândul adolescentelor. În fiecare an, în Statele Unite ale Americii, peste 200.000 de tinere fete decedează din cauza anorexiei. Orele de consiliere pot să vizeze dezvoltarea la fete a unei imagini corporale realiste şi a capacităţii de analiză critică a standardelor impuse de lumea modei, a muzicii şi a filmului. Nu este de neglijat nici numărul tot mai mare al băieţilor care recurg la substanţe anabolizante pentru a câştiga artificial în greutate şi masă musculară.
- ***Eul cognitiv*** se referă la modul în care sinele receptează şi structurează conţinuturile informaţionale despre sine şi lume şi la modul în care operează cu acestea. Sunt persoane care reţin şi reactualizează doar evaluările negative despre sine, alţii le reprimă, iar unii le ignoră. Unii dintre noi facem atribuiri interne pentru evenimente negative, astfel încât ne autoculpabilizăm permanent, în timp ce alţii fac atribuiri externe pentru a-şi menţine imaginea de sine pozitivă. Unele sunt persoane analitice, în timp ce altele sunt sintetice. În cadrul Eului cognitiv includem şi memoria autobiografică, cu toate consecinţele pe care le implică asupra personalităţii.
- ***Eul emoţional (Eul intim sau Eul privat)*** sintetizează totalitatea sentimentelor şi emoţiilor faţă de sine, lume şi viitor. De multe ori, persoana nu doreşte să îşi dezvăluie sinele emoţional decât unor persoane foarte apropiate, familie, prieteni, rude. Cu cât o persoană are un Eu emoţional mai stabil, cu atât va percepe lumea şi pe cei din jur ca fiind un mediu sigur, care nu ameninţă imaginea de sine. Autodezvăluirea emoţională nu este percepută ca un proces riscant sau dureros. În general, Eul emoţional al adolescenţilor este labil. Curajul, bravura, negarea oricărui pericol pot alterna cu anxietăţi şi nelinişti extreme. Copiii şi adolescenţii trebuie ajutaţi să-şi dezvolte abilitatea de a identifica emoţiile trăite şi de a le exprima într-o manieră potrivită situaţiei, fără teama de ridicol sau de a-şi expune „slăbiciunile". Inteligenţa emoţională nu conturează altceva decât tocmai această abilitate (vezi fişele 3 şi 4 din anexe).

- *Eul social (Eul interpersonal)* este acea dimensiune a personalității pe care suntem dispuși să o expunem lumii; este „vitrina" persoanei. Dacă recurgem la comparații cu lumea plantelor, putem spune că unii dintre noi avem un Eu social de tip „cactus" (mă simt în siguranță doar când sunt ofensiv și belicos), alții ca o „mimoză" (atitudinea defensivă este cea care îmi conferă protecție) sau ca o plantă care înflorește sau se usucă în funcție de mediul în care trăiește (reacționez în concordanță cu lumea înconjurătoare). Cu cât discrepanța dintre Eul emoțional și cel social este mai mare, cu atât gradul de maturare a persoanei este mai mic. O persoană imatură se va purta în general într-un anumit mod acasă, între prietenii apropiați și în alt mod (care să o securizeze) în cadrul interacțiunilor sociale.
- *Eul spiritual* reflectă valorile și jaloanele existențiale ale unei persoane. Din această perspectivă, persoanele pot fi caracterizate ca fiind pragmatice, idealiste, religioase, altruiste, pacifiste.

Eul viitor (Eul posibil) vizează modul în care persoana își percepe potențialul de dezvoltare personală și se proiectează în viitor. Eul viitor încorporează repertoriul aspirațiilor, motivațiilor și scopurilor de durată medie și lungă. Eul viitor este o structură importantă de personalitate, deoarece acționează ca factor motivațional în comportamentele de abordare strategică și, în acest caz, devine *Eul dorit*. Eul viitor încorporează și posibilele dimensiuni neplăcute, pe care ne este teamă să nu le dezvoltăm în timp (de exemplu, alcoolic, singur, eșuat) și, în acest caz, poartă denumirea de *Eu temut*. Eul viitor sau posibil (fie el dorit sau temut) derivă din combinarea reprezentărilor trecutului cu acelea ale viitorului. O persoană optimistă va contura un Eu viitor dominat de Eul dorit, pentru care își va mobiliza resursele motivaționale și cognitive; Eul temut, comportamentele evitative și emoțiile negative vor caracteriza o persoană pesimistă. Importanța Eului viitor în structura de personalitate subliniază rolul familiei și al școlii în dezvoltarea la copii a atitudinii optimiste față de propria persoană și lume. Optimismul este energizant, directiv și constructiv, dă un sens și un scop vieții. Spre deosebire de optimism, pesimismul are un efect inhibitiv, blocant, evitativ și destructiv și poate determina starea de alienare. Fiecare dintre aceste două Euri viitoare are atașat un set emoțional - încredere, bucurie, plăcere, în cazul Eu-lui dorit; anxietate, furie, depresie, în cazul Eu-lui temut. Structura Eu-lui viitor și funcția lui motivațională implică nevoia de a fixa, a sublinia și a întări aspectele pozitive ale elevului și de a evita etichetările negative, care ancorează copilul în acele trăsături și comportamente negative. Putem vizualiza etichetările negative, care sunt de multe ori folosite de către adulți cu bună intenție, dar cu rea știință, în imaginea unor pietre legate de picioarele copilului care trebuie să înoate într-un râu. „Anexându-i" aceste pietre, nu îi dăm copilului multe șanse să iasă din râu. Eul viitor, prin componenta sa dezirabilă (dorită), este simbolul speranței și, prin urmare, are o importantă funcție de auto-reglare. Totodată, Eul viitor, prin componenta sa anxiogenă (de temut), este semnul neîncrederii și are efecte de distorsionare. Deci adultul, în rolul său de educator, poate opta între a întreține speranțele copiilor și ale tinerilor (prin evaluări pozitive, oricât de mici ar fi acestea) sau neîncrederea (prin evaluări negative, chiar dacă acestea sunt făcute în scop de stimulare).

Trebuie făcută distincția dintre Eul viitor și Eul ideal. **Eul ideal** este ceea ce ne-am dori să fim, dar, în același timp, suntem conștienți că nu avem resurse reale să ajungem. Eul viitor este cel care poate fi atins, pentru care putem lupta să îl materializăm și, prin urmare, ne mobilizează resursele proprii; Eul ideal este, ca multe dintre idealuri, o himeră. Când ne apropiem sau chiar atingem așa-numitul ideal, realizăm că dorim altceva și acel altceva devine ideal. Alteori, Eul ideal nu poate fi niciodată atins (de exemplu, o adolescentă cu o înălțime mică care vizează să aibă statura și silueta unui manechin). Dacă o persoană se va cantona în decalajul dintre Eul real și cel ideal, aceasta are multe șanse să trăiască o permanentă stare de nemulțumire de sine, frustrare și chiar depresie. Dominarea imaginii de sine de către Eul ideal este un fenomen destul de frecvent la adolescenți; ei doresc să devină persoane ca Madona sau Brad Pitt și se simt total dezamăgiți de propria personalitate și viață. Este bine ca adolescenții să învețe să facă diferența dintre Eul ideal și Eul viitor, cel din urmă conținând elemente realiste, este, deci, realizabil. Eul ideal poate avea un rol pozitiv doar în măsura în care jalonează traiectoria Eului viitor și nu se interpune ca o finalitate dorită.

6.3. Metode de autocunoaștere

Elemente externe și interne care concură la formarea imaginii de sine

Externe:

- Ajutați copilul și adolescentul să se descopere pe sine;
- Încurajați autoreflecția;
- Ajutați tinerii să își identifice structurile Eului;
- Discutați cu elevii modul în care structurile Eului le influențează convingerile, emoțiile și comportamentele;
- Valorizați aspectele pozitive ale copilului și adolescentului.

Interne:

- Observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente;
- Informații verbale și nonverbale primite de la alte persoane;
- Analiza retrospectivă a traiectului de viață;
- Estimarea resurselor individuale și sociale;
- Identificarea intereselor;

- Analiza aspiraţiilor şi scopurilor;
- Identificarea priorităţilor;
- Analiza valorilor personale.

O metodă eficientă de cunoaştere de sine este aşa numita tehnică SWOT (iniţialele de la cuvintele din limba engleză *strengths* = puncte tari, *weakness* = puncte slabe, *opportunities* = oportunităţi, *threats* = ameninţări) (vezi fişa 5 din anexe). Metoda presupune identificarea de către elev:

1. a cât mai multe puncte tari în personalitatea sa, în convingerile, atitudinile şi comportamentele sale (de exemplu, nu fumez, îmi place natura, am mulţi prieteni, iubesc animalele, sunt vesel şi optimist, am umor, dorm bine, mă simt iubit de părinţi etc.); este important ca elevul să nu considere „puncte tari" doar calităţi deosebite sau succese mari (de exemplu, sunt primul în clasă, am câştigat concursul judeţean de atletism);
2. a două sau trei puncte slabe, pe care ar dori să le diminueze cât de curând sau poate chiar să le elimine (sunt dezordonat, mă irit uşor); nu este necesar să se epuizeze lista cu puncte slabe personale. Elevii se pot focaliza la un anumit moment doar pe una, două, maxim trei neajunsuri personale; scopul este încercarea ca acestea să fie depăşite şi nu ca elevul să se simtă copleşit de ele. Este important să evităm etichetarea lor ca *defecte*; cuvântul *neajuns* sau *punct slab* permite elevului să perceapă posibilitatea de remediere. Punctele slabe să nu fie descrise în termeni generali (de exemplu, nu sunt bun, nu sunt inteligent, nu sunt generos), ci să fie operaţionalizate în aspecte mai concrete, observabile (de exemplu, am rezultate şcolare slabe la chimie);
3. a oportunităţilor pe care se poate baza în dezvoltarea personală (de exemplu, am un frate mai mare care mă ajută, am prieteni suportivi, am părinţi care mă iubesc, am camera mea, învăţ la o şcoală bună, am resurse financiare, am acces la multe informaţii); se va discuta modul în care aceste oportunităţi pot şi trebuie să fie folosite;
4. a ameninţărilor care pot periclita formarea unei stime de sine pozitive (de exemplu, renunţ uşor, conflicte în familie, părinţi divorţaţi, situaţie financiară precară, părinte decedat, boală cronică); se va discuta modul în care aceste ameninţări pot să influenţeze stima de sine, dacă sunt ameninţări reale sau imaginare şi căile prin care pot fi ele depăşite.

Aceeaşi tehnică poate fi utilizată şi în alte variante - de exemplu, patru colegi sunt rugaţi să realizeze evaluările de tip SWOT pentru cel de-al cincilea coleg din grupul de lucru, respectând aceleaşi principii enumerate mai sus. Se vor discuta în grup evaluările, după care rolurile se inversează, astfel încât fiecare elev să primească evaluări SWOT de la grupul său de lucru. Se recomandă tehnica SWOT pentru analiza oricărei probleme cu care un elev/un grup de elevi se confruntă şi a resurselor şi a punctelor vulnerabile în rezolvarea ei.

Pentru activităţile de autocunoaştere, vezi fişele 6-12 din anexe.

6.4. Autocunoaştere şi intercunoaştere

Comunicarea interpersonală este una dintre sursele de autocunoştere. Un cunoscut model teoretic care explică relaţia autocunoaştere – intercunoaştere este cel numit „fereastra lui Johari" (figura 6.1). Modelul ne ajută să înţelegem proporţia dintre informaţiile pe care le ştim noi despre noi înşine, capacitatea noastră de auto-dezvăluire şi modul în care ne percep alţii. Modelul are forma unei ferestre, în care fiecare dintre cele patru zone are o anumită semnificaţie. Prima zonă cuprinde acele informaţii care îmi sunt accesibile atât mie, cât şi celorlalţi. Această zonă este denumită „fereastra deschisă" (atât pentru mine, cât şi pentru ceilalţi). Cea de-a doua zonă cuprinde informaţii pe care ceilalţi le-au sesizat la mine, fără ca eu să fiu conştient de ele. Astfel, o persoană poate afla mai multe despre sine prin atenţia acordată feedback-ului pe care îl dau celelalte persoane. Zona a treia cuprinde informaţii pe care numai eu le conştientizez şi le ştiu despre mine, dar nu sunt dispus să le exteriorizez; ele sunt, prin urmare, inaccesibile pentru celelalte persoane. Aceste informaţii devin publice doar în situaţia în care persoana doreşte acest lucru, prin auto-dezvăluiri. Zona a patra cuprinde informaţii care nu îmi sunt accesibile nici mie, nici celorlalţi. Pot accesa aceste informaţii, pot să aflu mai multe despre mine, doar dacă îmi dezvolt abilităţile de autocunoaştere (unul dintre obiectivele fundamentale ale orelor de consiliere şi orientare). Dimensiunile „ferestrei" sunt relative, în funcţie de starea afectivă a persoanei, natura relaţiei cu interlocutorul, subiectul în discuţie.

	Informaţii pe care le ştiu despre mine	**Informaţii pe care nu le am despre mine**
Informaţii accesibile altora	I. Deschis către mine	II. Închis către mine
Informaţii inaccesibile altora	III. Închis către alţii	IV. Blocat

Figura 6.1. Fereastra lui Johari

Există mai multe stiluri de autodezvăluire şi receptare de feedback de la alţii. Stilul I descrie o persoană care nu este receptivă la feedback-ul celorlalţi, dar nici nu este interesată să facă dezvăluiri personale. Persoana pare necomunicativă şi distantă. Stilul II descrie o persoană care este deschisă la primirea feedback-urilor de la celelalte persoane, dar nu este interesată în auto-dezvăluiri voluntare. O astfel de persoană este reţinută în auto-dezvăluiri, pentru că nu are încă suficientă încredere în ceilalţi. Poate să fie deschisă şi să-şi asculte interlocutorul, fără însă a se exprima pe sine foarte mult. Stilul III descrie persoanele care sunt libere în auto-dezvăluiri, dar care nu încurajează feedback-ul celorlalţi. Ca şi persoanele cu stilul II, acestea sunt în general persoane care nu au încredere în opinia celorlalţi. Nu sunt interesate să cunoască opinia celorlalţi despre ei înşişi, reducând capacitatea de autocunoaştere. Stilul IV descrie o persoană care este deschisă la auto-dezvăluiri şi la primirea de feedback din partea celorlalţi. Are încredere în opinia celorlalţi şi în opinia personală, devenind astfel bun comunicator.

Autodezvăluirea este un tip de comunicare specifică mai ales relaţiilor apropiate de comunicare. Caracteristicile auto-dezvăluirii pot fi: a) apariţia în diade a auto-dezvăluirilor – cele mai multe auto-dezvăluiri se realizează în grup restrâns; de aceea este indicat ca profesorul să nu ceară elevilor să facă dezvăluiri personale în grup mare; b) auto-dezvăluirile apar de obicei în contextul unor relaţii interpersonale pozitive, chiar dacă mesajul transmis nu este întotdeauna pozitiv; c) autodezvăluirile apar de cele mai multe ori în timp, după ce relaţiile se maturizează şi creează un sentiment de siguranţă şi acceptare.

Modelul lui Johari poate fi utilizat la ora de consiliere ca un exerciţiu de introspecţie a abilităţilor de comunicare pe care le dezvoltă elevii cu diferite persoane. Astfel, elevii îşi pot realiza propria „fereastră” faţă de diferite persoane, cu scopul autocunoaşterii şi identificării elementelor de comunicare pe care trebuie să şi le îmbunătăţească.

6.5. Stima de sine

În strânsă legătură cu imaginea de sine, se află stima de sine. Stima de sine este o dimensiune fundamentală pentru orice fiinţă umană, indiferent că este copil, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilităţi. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înşine, cât de „buni” ne considerăm comparativ cu propriile expectanţe sau cu alţii. Stima de sine este dimensiunea evaluativă şi afectivă a imaginii de sine.

Stima de sine pozitivă este sentimentul de autoapreciere şi încredere în forţele proprii. Copiii cu stimă de sine scăzută se simt nevaloroşi şi au frecvente trăiri emoţionale negative, de cele mai multe ori cauzate de experienţe negative. Sarcina adulţilor este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute şi de a-i dezvolta copilului abilitatea de a-şi modifica atitudinile negative faţă de sine. Copiii gândesc deseori despre sine *„nu sunt bun de nimic”, „nimeni nu mă place”, „sunt urât”, „sunt un prost.”* În consecinţă, adulţii trebuie să-i ajute să îşi construiască sau să îşi întărească stima de sine, astfel încât să se simtă fiinţe umane valoroase.

Există o relaţie de cauzalitate între formarea stimei de sine la elevi şi acceptarea necondiţionată ca atitudine a profesorului sau a adultului în general. Mesajul de valoare şi unicitate transmis de adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eşec nu trebuie perceput ca un simptom al non-valorii, ci ca o situaţie ce trebuie rezolvată.

Pentru preşcolari, sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o constituie evaluările părinţilor. Mesajele transmise de aceştia sunt interiorizate de către copil, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană. Eşecul părinţilor în a diferenţia între comportament şi persoană (etichetarea copilului după comportament) duce la formarea unui imagini de sine negative. Alături de această distincţie fundamentală (comportament - persoană), alte mesaje pot influenţa negativ imaginea de sine, ca: gesturile de interzicere, ameninţările cu abandonul („*Dacă nu faci... nu te mai iubesc.*"), deficite ale stilului de relaţionare părinte - copil.

La copiii şcolari, relaţia evenimente - stimă de sine are un caracter circular şi sursa de formare a stimei de sine se extinde la grupul de prieteni, şcoală, alte persoane din viaţa lor. Un obiectiv important al orelor de consiliere este învăţarea modului de formare a stimei de sine şi a relaţiei dintre gânduri (cogniţii) - comportamente şi emoţii.

O stimă de sine pozitivă şi realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile şi abilitatea de a face faţă presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieţii din experienţele pe care le are copilul şi din acţiunile pe care le realizează şi la care participă. Experienţele din timpul copilăriei au un rol esenţial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele şi eşecurile din copilărie, precum şi modalităţile de reacţie a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinţilor, ale profesorilor, ale colegilor, ale fraţilor, ale prietenilor, ale rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului.

Elevii cu o stimă de sine **pozitivă**... maturitate comportamentală

- îşi asumă responsabilităţi („*Pot să fac acest lucru.*");
- se comportă independent („*Mă descurc singur.*");
- sunt mândri de realizările lor („*Sunt mândru pentru că...*", „*Sunt important.*");
- realizează fără probleme sarcini noi („*Sunt convins că pot să fac acest lucru.*");
- îşi exprimă atât emoţiile pozitive, cât şi pe cele negative („*Îmi place de mine aşa cum sunt.*", „*Sunt supărat când vorbeşti aşa cu mine.*");
- oferă ajutor şi sprijin celorlalţi colegi („*Am nevoie de ajutorul tău.*").

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Experienţele din copilărie care dezvoltă o imagine de sine echilibrată:

- este încurajat, lăudat;
- este ascultat;
- i se vorbeşte cu respect;
- i se acordă atenţie şi este îmbrăţişat;
- are performanţe bune în activităţile extraşcolare (sport, desen, pictură, teatru) sau şcoală;
- are prieteni de încredere.

Elevii cu o stimă de sine **scăzută**…

- sunt nemulţumiţi de felul lor de a fi (*„Nu sunt bun de nimic.”, „Nu sunt în stare să fac asta.”, „Nu am nici o calitate.”*);
- evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi (*„Nu voi fi în stare să iau examenul.”*);
- se simt neiubiţi şi nevaloroşi (*„Sunt antipatic.”. „Nu mă place nimeni.”, „Sunt plictisitor.”*);
- îi blamează pe ceilalţi pentru nerealizările lor (*„Profesorul a fost nedrept cu mine.”*);
- pretind că sunt indiferenţi emoţional (*„Nu mă interesează că am luat nota 4 la...”*);
- nu pot tolera un nivel mediu de frustrare (*„Nu ştiu cum să rezolv problema.”, „Nu pot să învăţ.”*);
- sunt uşor influenţabili (*„Prietenii mei cred că este bine să fumezi.”*);
- nu îşi asumă responsabilităţi, este prea „cuminte”;
- pare rebel, nepăsător.

Experienţele din copilărie care formează o imagine de sine scăzută:

- este des criticat (*„Dacă cineva mă critică, înseamnă că sunt prost şi ridicol.”*);
- i se vorbeşte pe un ton ridicat (se ţipă);
- este ignorat, ridiculizat („Nu trebuie să faci greşeli.”);
- ceilalţi (părinţi, profesori) aşteaptă să fie întotdeauna „perfect” (*„Trebuie să fiu competent, să am note mari pentru ca părinţii mei să mă iubească.”*);
- are eşecuri în activităţile extraşcolare sau şcolare (*„Dacă prietenii sau colegii mei nu mă plac, nu am nicio valoare.”*);
- comparaţii frecvente între fraţi;
- standarde exagerate ale părinţilor privind performanţele sale şcolare.

Riscurile unei stime de sine scăzute sunt multiple: probleme emoţionale – depresie, anxietate, iritabilitate; probleme de comportament – agresivitate; scăderea performanţelor şcolare – eşec şcolar, abandon şcolar; creşterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri; implicarea în relații sexuale de risc; imagine corporală negativă, tulburări alimentare – anorexie, bulimie, suicid.

Dezvoltarea stimei de sine

Copiii cu stimă de sine crescută reușesc să facă față mai bine situațiilor și comportamentelor de risc, cum ar fi consumul de substanțe, relații interpersonale nesănătoase, precum și situațiilor de criză, eșecurilor. Adulții sunt modele importante pentru copii, de aceea rolul lor în construirea stimei de sine este foarte mare.

Acceptarea sentimentelor negative ale copiilor - este foarte greu pentru un adult să accepte sentimentele negative ale unui copil. De multe ori, propriile emoții îi sperie pe copii, dacă sunt foarte intense. Se întâmplă ca cei mici să fie copleșiți de frustrare, gelozie sau teamă. Dacă aceste emoții sunt etichetate ca fiind „rele", reprimate, negate sau respinse, consecințele sunt :

- stimă de sine scăzută („*Înseamnă că sunt rău, dacă simt așa ceva.*");
- comportamente neadecvate („*Trebuie să fac ceva ce îi place profesorului. Dacă ar ști ce simt, cred că m-ar abandona.*");
- nediferențierea sentimentelor negative de cele pozitive. Bucuria, plăcerea, încântarea sau curiozitatea vor fi puse de către copii în aceeași categorie cu furia, gelozia sau teama. Identificarea emoțiilor negative pe care le trăiește un copil, precum și oferirea suportului de către un adult în exprimarea lor corespunzătoare sunt modalități de control și înțelegere a sentimentelor.

Reacții ale adulților, care favorizează formarea unei stime de sine scăzute:

- neagă existența emoției respective: „*Nu te doare degetul deloc - a fost doar o mică zgârietură.*"
- spun copiilor ce ar trebui să simtă: „*Trebuie să îți iubești fratele.*" „*Trebuie să te înțelegi cu colegul de bancă.*"
- compară un copil cu celălalt: „*George nu se poartă așa de urât în pauze ca și tine. Ce se întâmplă cu tine?*"
- răspund prin ridiculizare și sarcasm: „*Ai de gând să plângi iarăși doar pentru că ai luat încă un 3 la geografie? Așa se poartă numai copiii!*"
- folosesc amenințări și pedepse. „*Dacă iar o să îți fie frică să joci în meciul de baschet de azi, atunci ia-ți gândul de la campionatul de anul ăsta!*"

Profesorii pot să fie *suportivi* în ceea ce privește identificarea, exprimarea și controlul emoțiilor negative trăite de copii:

- Încurajarea copiilor în exprimarea propriilor emoții într-un mediu sigur, aprobator. Dacă unul dintre elevi este furios pe un profesor, acesta nu trebuie să devină defensiv sau să-l pună la punct. Sentimentele trebuie acceptate ca situaţii de viaţă fireşti (de exemplu, *„Ştiu cât de nervos eşti pe mine şi că nu îţi place să ţi se spună ce să faci”*).

- Copiii trebuie ajutaţi să găsească căi potrivite de exprimare a emoţiilor negative.
- Copiii pot fi învăţaţi să îşi folosească imaginaţia în exprimarea emoţiilor: *„Ce ţi-ar fi plăcut să-i spui celui care te-a enervat?”*
- Povestiţi-le copiilor situaţii trăite anterior sau poveşti asemănătoare cu cele trăite de ei în momentul respectiv. *„Îmi amintesc când eram de vârsta ta, profesorul de biologie mă tot certa că fac desenele plantelor foarte prost. Eram atât de nervoasă pe el!”*
- Adultul trebuie să fie un model în managementul eficient al emoţiilor negative.
- Adulţii trebuie să-i înveţe pe copii să se accepte pe ei înşişi, chiar şi când se simt dezamăgiţi sau abătuţi. *„Nu ai câştigat meciul de fotbal, dar loviturile tale la poartă s-au îmbunătăţit în meciul ăsta. Cu încă puţin antrenament, vei fi cel mai bun atacant”.*

Pentru ca elevii să dezvolte stima de sine, profesorii trebuie:

1. Să exprime e*xpectanţe* rezonabile faţă de vârsta copilului. Nu este rezonabil ca un copil de 3 ani să fie certat pentru că a vărsat o cană de lapte. Formularea unor expectanţe conforme nivelului de dezvoltare a copilului evită situaţiile conflictuale şi trăirea unor emoţii negative.
2. *Să planifice* din timp activităţile. Când ştiţi că apar situaţii dificile pentru elevi, faceţi tot posibilul să-i ajutaţi să le depăşească. Dacă anticipaţi nevoile copiilor, probabilitatea ca ei să fie mai cooperativi va creşte.
3. *Să formuleze clar* ceea ce *aşteaptă* de la elevi.
4. Să se focalizeze asupra *aspectelor pozitive* ale elevilor. Folosiţi fiecare ocazie pentru a-i lăuda pe elevi şi a le întări fiecare comportament pozitiv şi eforturile. Când discutaţi cu un copil, fiţi siguri că aţi adus în discuţie atât aspectele pozitive, cât şi pe cele deficitare ale comportamentului. Dacă elevul va simţi că cel puţin parţial a făcut bine, va fi mult mai motivat să continue şi să corecteze imperfecţiunile - de exemplu, *„Mi-a plăcut foarte mult povestirea ta despre vacanţa de vară, dar scrisul m-a făcut să citesc mai greu. Te rog să o copiezi cât mai caligrafic posibil, astfel încât să poată citi şi alţi colegi povestea ta. ”*
5. Să o*fere posibilităţi şi opţiuni elevilor de câte ori este posibil*; aceasta dă sentimentul controlabilităţii si, ca urmare, elevii se vor opune mai puţin. *„Mai avem destul timp ca să mai facem o problemă la matematică. Vă rog să alegeţi voi care va fi aceea.”*

6. Să *ofere recompense*. Scopul pe care trebuie să-l atingă elevul trebuie să se poată realiza depunând un efort rezonabil. Recompensa nu trebuie să fie extravagantă.

Atitudinile negative față de sine sunt generate atât de comportamentul celorlalți, cât și de modul personal de a gândi față de propria persoană. Distorsiunile cognitive sunt deprinderi negative de a folosi frecvent anumite gânduri în interpretarea eronată a realității. Există mai multe tipuri de astfel de modalități greșite de a gândi despre sine:

Suprageneralizarea: pornind de la un singur eveniment, de la o premisă, se construiește o adevărată regulă generală, universal valabilă; *„Dacă am luat o dată un 2 la chimie, înseamnă că nu voi fi capabil niciodată să trec semestrul"*. Folosirea suprageneralizării blochează dezvoltarea personală și limitează alternativele.

Etichetarea: se aseamănă cu suprageneralizarea, diferența fiind instrumentală: etichetarea înseamnă folosirea de adjective stereotipe, pe când suprageneralizarea implică folosirea regulilor. Prin etichetare se folosesc, în mod automat, etichete peiorative pentru a descrie propria persoană, mai degrabă decât pentru a descrie în mod acurat calitățile.

Filtrarea: înseamnă a acorda atenție doar aspectelor negative, fără a lua în calcul ceea ce este pozitiv. Filtrând realitatea, e ca și cum am privi lumea printr-o pereche de ochelari cenușii; am vedea doar anumite aspecte. Lumea poate fi văzută mai mare sau mai mică decât este în realitate sau unele aspecte nu pot fi văzute deloc. Indicii filtrării sunt acele cuvinte-cheie care devin laitmotivul tuturor situațiilor de viață: pierdere, incorectitudine, abandon.

Gândirea polarizată: persoanele care gândesc polarizat trăiesc într-o lume fără nuanțe, doar în alb și negru. Toate experiențele și acțiunile sunt judecate prin prisma dihotomiilor ori/ori. Aceste persoane se consideră „fie îngeri, fie păcătoși", fie persoane bune, fie rele. Problema acestei distorsiuni este că, oricum ar judeca problema, persoana va cădea de partea negativă a raționamentului, deoarece nimeni nu poate fi perfect întotdeauna, așa că prima greșeală duce la prăbușire în partea negativă. Acest stil de gândire afectează puternic stima de sine.

Autoînvinovățirea propriei persoane, chiar și în situațiile în care responsabilitatea revine altei persoane. Aceste persoane se învinovățesc pentru fiecare nereușită a celor cu care interacționează. Consecința imediată a acestei distorsiuni este cererea frecventă de scuze pentru tot. Această distorsiune pune în umbră rezultatele valoroase și calitățile unei persoane.

„Citirea gândurilor celorlalți": a citi gândurile celorlalți înseamnă că o persoană presupune că ceilalți nu o plac, că sunt nervoși pe ea, nu le pasă de ea etc., fără a avea nici cea mai mică dovadă că aceste ipoteze ar fi valide.

SUCEAVA CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Responsabilitatea. Această distorsiune se referă la faptul că persoanele fie se simt răspunzătoare de tot ceea ce se întâmplă în jur şi ceea ce li se întâmplă altora, fie au sentimentul că nu pot controla nimic, că sunt nişte persoane fără nicio putere.

Stabilirea de **scopuri realiste** şi realizarea lor joacă un rol important în dezvoltarea stimei de sine. Primul pas îl reprezintă *identificarea domeniului* în care se situează scopul dorit. Procesul de a descoperi ceea ce îţi doreşti este primul pas în stabilirea scopurilor. Există opt mari categorii care trebuie investigate, pentru a avea o imagine asupra nevoilor şi a dorinţelor personale:

- scopuri materiale: „*îmi doresc o maşină nouă*";
- familia şi prietenii: îmbunătăţirea relaţiilor sau a calităţii timpului petrecut împreună;
- sănătate: mai multe exerciţii fizice sau alimentaţie sănătoasă;
- scopuri educaţionale / intelectuale / profesionale;
- activităţi recreative: plimbări mai frecvente;
- scopuri spirituale: reflectarea asupra valorilor personale;
- scopuri creative: pictarea unor tablouri;
- dezvoltare emoţională şi psihologică: dorinţa de a controla reacţia de furie.

Bariere în atingerea scopurilor:

- *Planificare insuficientă*: pentru o planificare eficientă, scopurile mari trebuie divizate în scopuri mai mici, în paşi mărunţi sau în perioade de timp: scopuri de scurtă, medie, lungă durată.
- *Cunoştinţe insuficiente*: înainte de a începe implementarea celor mai mici paşi, e nevoie de cunoştinţe de bază.
- *Management deficitar al timpului*: persoanele ocupate îşi stabilesc adesea scopuri realizabile, le divid în paşi mai mici şi logici, însă nu reuşesc să găsească momentul potrivit pentru implementarea lui.
- *Scopuri nerealiste*: stabilirea unor scopuri nerealiste, care nu au şanse să fie realizate, este o garanţie a eşecului.
- *Teama de eşec*: tuturor ne e frică de eşec, dar, pentru cei cu stimă de sine scăzută, este foarte greu să o depăşească. Deşi unele persoane şi-au stabilit scopuri realiste pe care le-au planificat în timp, în paşi mărunţi, teama de un posibil eşec le face să amâne în permanenţă momentul startului.
- *Teama de succes:* există persoane care sunt terorizate de teama de a nu dezamăgi, prin urmare refuză situaţiile care pot deveni favorabile pentru ele. Moto-ul acestei îngrijorări este „Cu cât urci mai sus, cu atât vei cădea mai mult."

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tirania lui TREBUIE

Fiecare persoană are anumite valori după care se ghidează. Pentru o persoană este foarte important să strângă cât mai mulţi bani pentru a fi o persoană realizată. Pentru alta, realizările nu se măsoară în bani, ci în cunoştinţe. Aceste convingeri au o mare putere de influenţare în luarea deciziilor nu atât prin conţinutul lor, cât prin puternica motivaţie pe care o implică. Majoritatea convingerilor se formează în aceeaşi modalitate: ca răspuns la unele nevoi. Pentru că majoritatea convingerilor sunt un răspuns la diferite nevoi, ele nu corespund realităţii şi nu au valoare de adevăr. Ele sunt generate de expectanţele promovate de cultură, de familie, colegi şi de nevoia de a fi apreciat, iubit, în siguranţă. În timp ce procesul de generare a convingerilor nu are valoare de adevăr, se bazează pe ideea de adevăr, care îi dă forţă de convingere. Motivaţia care determină o persoană să acţioneze conform unui „trebuie" este dată de încrederea în veridicitatea acestui dicton. Dacă nu trăieşti conform standardelor tale, conform convingerilor tale, eşti o persoană rea şi nevaloroasă. Exemple de convingeri disfuncţionale: *„Trebuie să fiu prietenul/profesorul/copilul/elevul perfect."*, *„Trebuie să fiu primul la învăţătură."*

Modificarea lui „trebuie" ca modalitate de prevenire a sentimentului de non-valoare:

- examinarea limbajului utilizat - absolutismele din verbe şi adverbe şi transformarea lor în termeni nuanţaţi - de exemplu: *prefer, doresc, ar fi plăcut, câteodată*;
- eliminarea evaluărilor morale „bine" - „rău" şi introducerea consecinţelor pe termen scurt sau lung a comportamentelor;
- compararea regulilor personale cu alte valori.

Convingerile sănătoase sunt:

- *flexibile;*
- *personale* şi nu impuse din afară;
- *realiste*, în conformitate cu posibilităţile individuale;
- cresc *calitatea vieţii*, mai degrabă decât o limitează.

Modalităţi de îmbunătăţire a stimei de sine:

- crearea în şcoală şi familie a cât mai multor oportunităţi de succes, situaţii în care copilul să-şi identifice punctele tari;
- crearea unor situaţii în care copilul să-şi exprime în grup calităţile sau punctele tari;
- crearea de situaţii în care copilul şi adolescentul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane - activităţi de voluntariat, centre pentru copii cu nevoi speciale, cămine de bătrâni;

- identificarea domeniilor de competență a copilului și a adolescentului și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes;
- identificarea surselor de suport social, emoțional, instrumental, informațional;
- dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de probleme, abilitățile de a face față situațiilor de criză;
- dezvoltarea sentimentului de auto-eficacitate.

Pentru activități de îmbunătățire a stimei de sine, vezi fișele 13-15 din anexe.

Stima de sine și încrederea în sine nu trebuie confundate cu **sentimentul de autosuficiență.** Cea din urmă ia cu totul alte forme și se conturează ca un aspect negativ al personalității unui tânăr.

Convingeri caracteristice sentimentului de superioritate/ autosuficiență

- Tuturor le face plăcere să mă asculte.
- Sunt născut pentru a fi lider.
- Colegii au multe de învățat de la mine.
- Pot să fac pe oricine să creadă ce vreau eu.
- De obicei sunt în centrul atenției unui grup.
- Sunt o persoană extraordinară.
- Cunosc în general oamenii ca pe o carte deschisă.
- Întotdeauna știu ce am de făcut.
- Pot de obicei să vorbesc despre orice subiect.
- Pot să fac orice îmi propun.
- Știu că sunt o persoană deosebită pentru că lumea mi-o tot spune.
- Cred că sunt o persoană cu totul specială.
- Îmi place să mă privesc în oglindă.
- Am gusturi perfecte.
- Sunt pe cale să devin „cineva”.

6.6. Abuzul emoțional și fizic: obstacol major în formarea stimei de sine

Abuzul este un comportament agresiv sau necorespunzător, îndreptat asupra copilului sau a cuiva care se află evident într-o situație inferioară și fără apărare și care are ca rezultat consecințe fizice și / sau emoționale negative. Abuzul poate fi de mai multe tipuri:

- *abuzul fizic* – lovirea, mușcarea, arderea intenționată a copilului, pedepsirea crudă a copilului (de exemplu, încuierea afară a copilului în timpul nopții sau pe vreme rea, deprivarea de somn);

- *abuzul emoțional* – abuzul verbal („*Ești un prost!*”), stabilirea unor standarde nerealiste pentru copil („*Ar trebui să iei numai note de 10!*”), discriminări (elevi slabi și elevi buni), folosirea unor amenințări, pedepsirea, respingerea, izolarea, terorizarea copilului, impunerea unor modele negative;
- *neglijarea* – părintele nu îi împlinește nevoile emoționale de bază (dragoste, atenție) sau fizice (mâncare, îmbrăcăminte, adăpost), nu îl supraveghează pe copil (absențe nemotivate de la școală, până la abandon);
- *abuzul sexual* – include contactul sexual, a-l expune la sau a-l folosi pe copil pentru filme sau reviste pornografice, indiferent dacă este forțat sau nu și dacă se întâmplă cu voia lui sau nu.

Efectele abuzului asupra copiilor: a) *din punct de vedere fizic*: abuzurile și neglijările pot determina răni grave, probleme medicale serioase, handicapuri sau chiar moartea; b) *din punct de vedere emoțional*: atunci când adulții abuzează copiii, aceștia își formează anumite atitudini negative despre lume, aceasta devenind pentru ei amenințătoare și nesigură. Copiii devin astfel anxioși, labili emoțional sau defensivi, cu dificultăți de exprimare și control emoțional. Deficiențele de dezvoltare emoțională și lipsa de încredere pot face dificilă relaționarea cu persoanele apropiate în timpul vieții de adult. Consecințele abuzului asupra copiilor sunt:

- *imagine de sine scăzută*: copiii cred că adulții au întotdeauna dreptate. Ei pot rămâne cu impresia că au fost tratați astfel din cauză că au fost răi și că, de fapt, au meritat să fie abuzați;
- *probleme în dezvoltarea emoțională*: pe parcursul vieții, cel care a suferit un abuz simte că este dificil să își exprime emoțiile (indiferent dacă acestea sunt pozitive sau negative) sau să înțeleagă sentimentele altora;
- *probleme de relaționare*: o parte dintre cei care au fost abuzați tind să devină ei înșiși abuzatori, căutând relații cu persoane pe care le pot domina; copiii abuzați învață să nu aibă încredere în adulți și dezvoltă în timp tulburări de relaționare;
- *coșmaruri*: retrăirea traumei în timpul somnului poate fi o caracteristică frecventă la persoanele care au suferit diverse abuzuri;
- *simptome somatice funcționale*: durerile de cap sau abdominale, vărsăturile, starea de somnolență sau de rău, tahicardia, tulburările respiratorii pot fi consecințele stării de anxietate și depresie cauzate de abuz.

Semne ale abuzului la copii: a) *semne fizice*: contuzii, dungi de la curea sau oase rupte, tăieturi sau cicatrice, arsuri, păr lipsă, traumatisme sau roșeață în jurul organelor genitale, răni sau condiții medicale care nu au fost tratate corespunzător. Copilul sau părintele poate explica aceste semne ca fiind „accidente”. De fapt, îi este greu să spună ce s-a întâmplat sau îi este teamă că va fi pedepsit; b) *comportamentul copilului* – este un semnal de alarmă, mai ales dacă s-a produs o schimbare bruscă în ultimul timp: comportament de evitare şi retragere, temeri exagerate faţă de unele persoane, de a merge acasă, tânjeşte după atenţia celorlalţi, oboseală, lipsa capacităţii de concentrare, plâns, stare de foame (cerşeşte mâncare, fură), absenţe şi întârzieri frecvente la şcoală.

Familiile în care apare abuzul copiilor au probleme multiple: maritale, financiare, ocupaţionale, dificultăţi de comunicare, izolare socială, acceptarea violenţei domestice şi a pedepselor corporale. Anumite caracteristici cresc incidenţa abuzului: sărăcia, şomajul, părinţii care au fost la rândul lor victime ale abuzurilor în copilărie, stresul în familie, familiile cu valori mai rigide focalizate pe pedeapsă.

Principiile prevenţiei abuzului emoţional:

- ascultarea activă a copilului;
- perceperea copilului ca o persoană valoroasă şi specială;
- oferire de sprijin în asumarea unor responsabilităţi şi decizii personale;
- evitarea etichetărilor;
- evitarea criticilor adresate persoanei;
- evitarea judecării;
- validarea emoţională;
- dezvoltarea stimei de sine a elevului şi a sentimentului de competenţă;
- învăţarea modalităţilor de a face faţă situaţiilor de stres.

Neglijarea, izolarea, ignorarea, terorizarea copilului are drept consecinţe tulburări emoţionale şi comportamentale - scăderea stimei de sine a copilului, instabilitate emoţională, performanţe şcolare scăzute, depresie, prostituţie, suicid, delincvenţă. Copiii abuzaţi îşi formează un sistem disfuncţional de percepţie a lor, a celorlalţi şi a lumii, ce are efecte negative pe termen lung. Studiile din domeniul educaţional (Thompson,1992) au evidenţiat faptul că şi sistemul şcolar produce multe abuzuri asupra copiilor, prin neglijarea nevoilor fundamentale ale copilului, şi anume dezvoltarea sa emoţională şi socială. Rolul profesorului-consilier este în acest caz esenţial, prin obiectivele fundamentale pe care le au orele de consiliere şi prin atitudinea sa faţă de copil şi faţă de nevoile sale.

În cele mai multe dintre situaţii, abuzatorii sunt membrii familiei, un părinte sau o rudă apropiată (bunici, unchi). Informaţiile relevate pentru evaluarea abuzului sunt: a) **istoricul familiei** - antecedente de violenţă sau acte delincvente la cel puţin unul dintre părinţi, căsătorii anterioare, divorţ, părinţi vitregi, cel puţin unul dintre părinţi a fost maltratat sau abuzat în copilărie, copilul este nelegitim, părinţii au sub 20 de ani la naşterea copilului, valori disfuncţionale în familie (*violenţa este modalitatea de rezolvare a situaţiilor de conflict*); b) **caracteristici socio-cognitive** – părinţii au atitudini rigide faţă de copii şi faţă de relaţia copil-părinte, au abilităţi scăzute de îngrijire şi educare a copilului, *utilizează pedeapsa ca metodă de educare*, nu comunică cu copilul, au abilităţi scăzute de rezolvare a situaţiilor de criză, inabilitatea de control al comportamentului impulsiv faţă de copil, lipsa deprinderilor sociale; c) **starea de sănătate** – consum de alcool, droguri la cel puţin unul dintre părinţi, tulburări neurologice sau psihopatologie gravă la cel puţin unul dintre părinţi. Cunoaşterea acestor aspecte are un rol important pentru profesorul-consilier, pentru identificarea cazurilor de abuz şi prevenţia acestora prin cursurile oferite adulţilor în cadrul „şcolii părinţilor".

Bibliografie:

Egan, G. (1994). *The Skilled Helper. A Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Dudley, C.D. (1996). *Threating Depressed Children. A Therapeutic Manual of Cognitive-Behavioral Interventions.* Oakland, CA: New Harbinger.

Hunter, M. C. & Carlson, P. (1993). Improving Your Child's Behavior. *Theory Into Practice Publications.*

McKay, M. & Fanning, P. (2000). *Self-Esteem.* New Harbinger Publications.

Simons, J., Kalichman, S., Santroch, J.W. (1994). *Human Adjustment*. Brown & Benchmark.

Capitolul 7

COMUNICARE ŞI CONFLICT

7.1. Rolul comunicării

Studiile din domeniul educaţional au arătat că **deprinderile sociale** insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanţe academice scăzute, probleme emoţionale şi comportamentale, dificultăţi de adaptare socială (Trower şi Hollin, 1986). Dificultăţile de stabilire şi menţinere a relaţiilor interpersonale reduc calitatea şi frecvenţa experienţelor de învăţare, ceea ce duce la scăderea performanţelor şcolare. Deprinderile de comunicare şi relaţionare reprezintă un factor protector faţă de comportamentele de risc (consum de alcool, droguri, fumat) şi faţă de situaţiile de criză (suicidul).

Cercetările din domeniul vieţii sociale a adolescenţilor arată că peste 75% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure (Eunson şi Henderson, 1987). Aceste date ilustrează că problema sentimentului de singurătate la adolescenţi este o problemă importantă, care necesită o abordare adecvată. **Sentimentul de singurătate** în perioada adolescenţei poate deveni frecvent şi acut. Factorii care declanşează şi menţin această stare sunt: deficitul abilităţilor de comunicare, de relaţionare, timiditatea, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoţională, deprinderi ineficiente de asertivitate, timp îndelungat petrecut singur, participarea scăzută la activităţile sociale şi extracurriculare. Singurătatea are ca şi consecinţe de lungă durată dezvoltarea depresiei şi anxietăţii sociale. Prin dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi relaţionare putem preveni stările de afectivitate negativă care îi afectează pe adolescenţi şi care au consecinţe negative multiple.

Decalogul comunicării

---

1. ***Nu poţi să nu comunici.***
2. ***A comunica presupune cunoaştere de sine şi stimă de sine.***
3. ***A comunica presupune conştientizarea nevoilor celuilalt.***
4. ***A comunica presupune a şti să asculţi.***
5. ***A comunica presupune a înţelege mesajele.***
6. ***A comunica presupune a da feedback-uri.***
7. ***A comunica presupune a înţelege procesualitatea unei relaţii.***
8. ***A comunica presupune a şti să îţi exprimi sentimentele.***
9. ***A comunica presupune a accepta conflictele.***
10. ***A comunica presupune asumarea rezolvării conflictelor.***

Comunicarea nonverbală

Modul în care sunt încrucişate braţele, felul în care se mişcă gura, direcţia privirii sau modalitatea în care e atinsă o persoană sunt considerate de către majoritatea psihologilor ca fiind canale de comunicare. Comunicarea nonverbală se referă la mesajele transmise de la o persoană la alta prin alte căi decât cele lingvistice. Acestea includ *mesaje corporale* (poziţia corpului, gesturi, mimică, contact vizual şi contact fizic), *comunicare spaţială* (distanţa dintre două persoane care conversează) şi *paralimbajul* (cum ar fi tonul, intonaţia sau accentul folosit). Cea mai mare parte a mesajelor se comunică prin mesajele nonverbale (Towne şi Adler, 1990).

Bariere în comunicarea eficientă (vezi tabelul 7.1):

- tendinţa de a **judeca**, de a aproba sau de a nu fi de acord cu părerile interlocutorului. Convingerea unor persoane că cei din jurul lor nu îşi vor îmbunătăţi comportamentul decât dacă sunt *criticaţi* este o barieră în calea unei comunicări eficiente. Comunicarea poate fi stânjenită de folosirea etichetelor de genul: *„Eşti un naiv că ai făcut....* ". Aceste etichetări transformă tonul conversaţiei într-unul negativ, consecinţa fiind blocarea comunicării;
- oferirea de **soluţii** este o altă modalitate de a bloca procesul comunicării, fie direct, prin oferirea de sfaturi, fie indirect, prin folosirea întrebărilor într-un mod agresiv, autoritar sau cu o notă evaluativă;
- recurgerea la **ordine** este un mesaj care are ca efecte reacţii defensive, rezistenţă, reacţii pasive sau agresive; consecinţele unei astfel de conversaţii, în care se dau ordine, sunt scăderea stimei de sine a persoanei căreia îi sunt adresate acele ordine;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- folosirea **ameninţărilor** este o modalitate prin care se transmite mesajul că, dacă soluţiile propuse nu sunt puse în practică, persoana va suporta consecinţele negative (de exemplu, pedeapsa);
- **moralizarea** este o altă manieră inadecvată în comunicare, ce include, de cele mai multe ori, formulări de genul: *„ar trebui"* sau *„ar fi cea mai mare greşeală din partea ta să..."*;
- **evitarea** abordării unor probleme importante; cea mai frecventă metodă de a schimba cursul conversaţiei de la preocupările celeilalte persoane la propriile preocupări este folosirea tacticii devierii, a abaterii - *„mai bine să vorbim despre ..."*;
- încercarea **de a rezolva problema comunicării prin impunerea unor argumente logice proprii;** situaţiile în care o persoană încearcă în mod repetat să găsească soluţii logice la problemele unei alte persoane conduce la frustrare prin ignorarea sentimentelor şi a opiniilor celeilalte persoane.

Tabel 7.1 Exemple de modalităţi ineficiente de comunicare

Comunicare ineficientă	Descrierea modalităţii	Exemple
Critica	Evaluarea negativă a celeilalte persoane, a atitudinilor sau acţiunilor sale.	„Tu eşti de vină - eşti singurul vinovat pentru dezastrul în care te afli."
Etichetarea	Folosirea etichetelor în caracterizarea unei persoane.	„Ce prostie! Vorbeşti ca o fată!" „Eşti exact ca toţi ceilalţi. Toţi sunteţi nişte insensibili."
Lauda evaluativă	A evalua în termeni generali o altă persoană, acţiunile sau atitudinile ei.	„Întotdeauna ai fost o fată bună! Nu-i aşa că mă vei ajuta la examen? "
Oferirea de sfaturi	A oferi soluţii la problemele celeilalte persoane.	„Dacă aş fi în locul tău, cu siguranţă l-aş refuza." „Asta-i foarte uşor de rezolvat! În primul rând,... ."
Folosirea excesivă sau nepotrivită a întrebărilor	Întrebările închise sunt de cele mai multe ori bariere în comunicare; se poate răspunde la ele printr-un singur cuvânt.	„Când s-a întâmplat asta?" „Regreţi cele întâmplate?"

Comunicare ineficientă	Descrierea modalităţii	Exemple
A da ordine	A ordona unei alte persoane să facă ceea ce vrei tu să facă.	„Fă-ţi tema imediat!" „De ce? - Pentru că am spus eu!"
Ameninţări	Încercarea de a comanda acţiunile celeilalte persoane prin ameninţarea ei cu privire la consecinţele negative care vor apărea.	„O vei face sau dacă nu..." „Încetează imediat, sau..." „Dacă nu faci ce spun eu, atunci..."
Moralizarea	A spune unei alte persoane ce *ar trebui* să facă; „A ţine predici" unei alte persoane.	„Trebuie să-ţi ceri scuze de la el." „Ar trebui să..."
Abaterea	Distragerea de la interesele celeilalte persoane.	„Nu te mai gândi la ce s-a întâmplat. Hai să vorbim despre ceva mai plăcut."
Argumentarea logică impusă	Încercarea de a convinge cealaltă persoană prin argumentare logică sau dovezi logice, fără a ţine cont de factorii emoţionali implicaţi.	„Uite cum stau lucrurile; dacă nu ai fi cumpărat X, ai fi putut merge vara asta la mare."

7.2. Modalităţi de ameliorare a comunicării

Limbajul responsabilităţii

Limbajul responsabilităţii este o formă de comunicare prin care îţi exprimi propriile opinii şi emoţii fără să ataci interlocutorul, fiind o modalitate de deschidere a comunicării, chiar şi pentru subiectele care sunt potenţial conflictuale. Această formă de comunicare este o modalitate de evitare a criticii, etichetării, moralizării interlocutorului, focalizând conversaţia asupra comportamentului şi nu asupra persoanei. Astfel, limbajul responsabilităţii utilizează trei componente: (1) *descrierea comportamentului* (de exemplu, „când nu dai un telefon acasă", „când vorbeşti urât cu mine", „când nu respecţi regula"), (2) *exprimarea propriilor emoţii şi sentimente* ca o consecinţă a comportamentului interlocutorului („...mă îngrijorez că s-a întâmplat ceva cu tine...", „mă supără când...", „sunt furios când...") şi (3) *formularea consecinţelor comportamentului* asupra propriei persoane („...pentru că nu ştiu unde ai putea fi", „pentru că nu-mi place să nu respectăm regulile").

Limbajul la persoana a II-a „tu" implică judecarea interlocutorului şi întrerupe comunicarea din cauza reacţiilor defensive pe care le declanşează. Exemple de mesaje la persoana a II-a:

„Nu mai fi atât de critic."
„Este o glumă proastă."
„Vezi-ţi de treaba ta!"
„Nu ştii să-ţi ţii promisiunile."
„Iar nu ţi-ai făcut temele!"
„Nu înţelegi ce-ţi spun?"
„Nu-mi spui adevărul!".

Mesajele la persoana I (limbajul responsabilităţii) sunt focalizate pe ceea ce simte persoana care comunică şi pe comportamentul interlocutorului şi, astfel, previn reacţiile defensive în comunicare. Exemple de mesaje eficiente:

- „Sunt stânjenit (**emoţia** – ce simt faţă de un comportament) când vorbeşti despre notele mele de faţă cu prietenii mei (**comportamentul** care m-a deranjat). O să creadă despre mine că sunt un prost (**consecinţa comportamentului aspra mea**)."
- „ Dacă nu mă duci la şcoală dimineaţa la timp (**comportamentul**), voi întârzia şi profesorul va fi furios pe mine (**consecinţa**). Asta mă face să fiu nervos dimineaţa (**emoţia**)."
- „Nu m-am simţit foarte bine în ultima vreme (**consecinţa**), pentru că am petrecut puţin timp împreună (**comportamentul**). Sunt nemulţumit. (**emoţia**)."
- „Sunt îngrijorată (**emoţia şi consecinţa**), pentru că nu m-ai anunţat că nu vii la şcoală (**comportamentul**)."

Avantajele comunicării mesajelor la persoana I:

- Previne declanşarea reacţiilor defensive în comunicare, prin evitarea criticii şi a evaluării persoanei cu care comunici. Limbajul la persoana a II-a „tu" („Ai întârziat!", „Ţi-ai încălcat promisiunea.") duce de cele mai multe ori la întreruperea comunicării şi la amplificarea conflictelor.
- Procesul de comunicare este mai complet, datorită schimbului mai mare de informaţii. Prin acest tip de limbaj, persoana îţi poate comunica emoţiile şi descrie cu exactitate comportamentul persoanei cu care comunică, fără a face evaluări sau atacuri la persoană. Acest mod de comunicare permite, astfel, îmbunătăţirea relaţiei şi modificarea comportamentelor care nu sunt adecvate într-o relaţie.

Prevenirea reacţiilor defensive în comunicare

Reacţiile defensive sunt foarte frecvente în procesul de comunicare. Mesajele care provoacă o astfel de reacţie sunt în general cele care atacă persoana. Studiile au identificat mai multe tipuri de mesaje care duc la declanşarea reacţiilor defensive, precum şi modalităţile de prevenire a acestora:

Evaluare vs. descriere – cel mai frecvent mod de a provoca o reacţie defensivă este *comunicarea evaluativă*. Mesajele evaluative sunt mesajele adresate la persoana a II-a – „Nu ştii despre ce vorbeşti!”, „Fumezi prea mult!”, „Nu înveţi cât ar trebui!”. Pentru a preveni reacţiile defensive şi blocarea comunicării, cea mai eficientă modalitate de comunicare este *comunicarea descriptivă* – în loc de „Vorbeşti prea mult!”, poţi spune „Când nu îmi dai posibilitatea să spun ce cred (descrierea comportamentului), devin nervos şi frustrat! (emoţia şi consecinţa)”.

Control vs. orientare spre problemă - mesajele prin care avem tendinţa de a controla interlocutorul, prin oferirea de soluţii şi sfaturi, dezvoltă reacţii defensive. Mesajul implicit este: „Numai eu ştiu ce este mai bine pentru tine, aşa că trebuie să mă asculţi ca să-ţi meargă bine!”. În contrast, comunicarea orientată spre problemă ajută interlocutorul să identifice alternativele problemei sale fără a-i impune soluţia.

Manipulare vs. spontaneitate - manipularea este o formă de comunicare care transmite mesajul de non-acceptare şi neîncredere în deciziile celorlalţi. Ca alternativă a acestei forme ineficiente de comunicare este exprimarea spontană a opiniilor personale, fără a încerca să-ţi impui punctul de vedere.

Neutralitate vs. empatie – neutralitatea sau indiferenţa în comunicare transmite mesajul că persoana cu care comunici nu este importantă pentru tine. Copilul care nu este ascultat de părinte sau profesor ori este tratat cu indiferenţă ajunge să creadă despre el că nu este valoros şi nu merită să i se acorde atenţie. *Comunicarea empatică* este forma de comunicare care previne reacţiile negative despre sine şi ceilalţi. Limbajul non-verbal este esenţial în comunicarea empatică.

Superioritate vs. egalitate - atitudinea de superioritate determină formarea unei relaţii defectuoase de comunicare şi încurajează dezvoltarea conflictelor. Această atitudine vine în contradicţie cu acceptarea necondiţionată şi cu respectul fiecărei persoane, indiferent de abilităţile sau nivelul său educaţional. Studiile din domeniul educaţional au arătat că persoanele cu competenţe intelectuale şi sociale dezvoltate comunică mai eficient într-o formă de egalitate şi acceptare şi nu de superioritate, care este considerată o formă de nedezvoltare a abilităţilor de relaţionare.

Explorarea alternativelor

Explorarea alternativelor este o altă modalitate de comunicare adecvată în relaţia cu copiii şi adolescenţii. Ea nu trebuie confundată cu oferirea de sfaturi sau soluţii. Oferirea de soluţii („Fă asta...” sau „Cred că ar trebui să…”) are drept consecinţe negative pe termen lung scăderea capacităţii de rezolvare de probleme şi de luare de decizii. *Copilul trebuie ajutat să exploreze soluţiile alternative.* Modalităţi de dezvoltare a explorării alternativelor:

- ascultarea reflectivă ajută la înţelegerea şi clarificarea sentimentelor copilului („*Eşti supărat...*"; „*Mi se pare că te deranjează...*");
- folosirea brainstorming-ului pentru explorarea alternativelor („*Care ar fi alternativele acestei probleme?*");
- asistarea copilului şi a adolescentului în alegerea soluţiei optime („*Care dintre soluţii crezi că ar fi cea mai bună?*");
- se recomandă discutarea posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative („*Ce crezi că s-ar putea întâmpla, dacă faci aşa cum spui?*");
- obţinerea unui angajament din partea copilului („*Ce ai ales să faci?*" sau „*Ce decizie ai luat?*");
- planificarea pentru evaluare („*Când vom discuta din nou despre asta?*);
- identificarea avantajelor şi a dezavantajelor opţiunilor.

Exprimarea emoţională

Una dintre cauzele care provoacă dificultăţi în comunicare este reprezentată de inabilitatea de recunoaştere şi exprimare a emoţiilor, de teama de autodezvăluire. Una dintre cele mai mari dificultăţi în exprimarea emoţională este existenţa unor stereotipuri sociale ale exprimării emoţionale (vezi inteligenţa emoţională). A comunica eficient presupune a şti să îţi exprimi emoţiile.

Modalităţi de îmbunătăţire a exprimării emoţionale:

1. Discutarea, provocarea şi contracararea miturilor despre emoţii prin: conştientizarea propriilor mituri legate de emoţii, identificarea situaţiilor în care comportamentul este influenţat de mituri, identificarea situaţiilor în care miturile nu sunt valide, identificarea modalităţilor de reducere a impactului unor mituri.

2. Identificarea şi recunoaşterea diferitelor tipuri de emoţii prin: exerciţii de exprimare verbală a emoţiei, de asociere a stării subiective cu eticheta verbală a emoţiei. Indicatorii utilizaţi sunt: modificările fiziologice, monitorizarea comportamentului nonverbal, monitorizarea mesajelor verbale transmise celorlalţi, a gândurilor şi a relaţiei gând – emoţie – comportament.

3. Identificarea evenimentelor sau a situaţiilor care declanşează emoţia prin: exerciţii de asociere a unor evenimente (comportamente, gânduri) care declanşează emoţia, înţelegerea diferitelor efecte ale situaţiilor sau ale evenimentelor asupra stării emoţionale, înţelegerea importanţei modului de interpretare a evenimentelor declanşatoare a emoţiilor.

4. Identificarea modalităţilor de exprimare comportamentală a emoţiei prin: recunoaşterea reacţiilor comportamentale ale emoţiilor, diferenţierea dintre emoţie şi comportament, învăţarea modului de înţelegere a mesajelor emoţionale transmise de alte persoane, conştientizarea relaţiei dintre gând - emoţie – comportament.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

5. Exprimarea emoţiei printr-un *limbaj adecvat:* învăţarea vocabularului emoţiilor pentru a nu reduce comunicarea afectivă în temenii de bine sau rău; emoţia poate fi exprimată:

- *printr-un cuvânt:* „Sunt supărat/bucuros/curios/încântat”;
- prin *descrierea a ceea ce s-a întâmplat cu tine*: „Îmi tremură vocea când vorbesc cu el”, „Mă simt ca şi cum aş fi centrul universului”;
- prin *descrierea a ceea ce-ţi doreşti să faci:* „Simt că-mi vine să o iau la fugă”.

6. Exprimă clar ceea ce simţi:

- *sumarizează printr-un cuvânt* ceea ce simţi: bucuros, confuz, resemnat, rănit;
- *evită evaluarea emoţiei* : „mă simt *puţin* neliniştit”;
- *evită exprimarea emoţiei într-un mod codat:* în loc de „mă simt singur”, ai putea spune: „m-aş bucura dacă ne-am întâlni să petrecem mai mult timp împreună”;
- exprimă mai frecvent *emoţii faţă de un comportament specific*: în loc de „Sunt nemulţumit”, poţi spune „Sunt nemulţumit când nu îţi respecţi promisiunile”; exprimarea clară a emoţiilor este un mod în care ne facem înţeleşi de ceilalţi.

7. Acceptă responsabilitatea pentru ceea ce simţi : în loc de „M-ai supărat”, poţi spune „Sunt supărat” sau în loc de „M-ai rănit”, poţi spune „Mă simt rănit când faci acest lucru”. Asumarea responsabilităţii a ceea ce simt şi exprim este o formă de validare personală.

Sugestii de activităţi care facilitează exprimarea emoţională

A) „*Vocabularul” emoţiilor*: Se utilizează un set de cărţi de joc care au notate pe una dintre părţi denumirea unei emoţii (de exemplu, trist, fericit, frustrat); fiecare elev sau grup de elevi alege câte o carte şi încearcă să exprime emoţia notată printr-un comportament; ceilalţi elevi trebuie să identifice emoţia prin comportamentul exprimat de elev sau grupul de elevi.

B) „*Parola” emoţiilor*: Elevul sau grupul de elevi alege o carte cu o emoţie şi simulează ce ar gândi o persoană care manifestă o asemenea emoţie; ceilalţi elevi trebuie să identifice emoţia.

C) „*Statuile” emoţiilor*. Câţiva elevi voluntari vor putea avea trei roluri: de sculptor, statuie şi observator. Elevul care şi-a ales rolul de sculptor alege o carte cu o emoţie, îşi caută un elev care şi-a ales rolul de statuie şi va încerca să „modeleze” statuia în funcţie de emoţia pe care trebuie să o reprezinte, modelându-i expresia facială, postura. Elevul care are rolul de observator va nota toate modalităţile prin care elevul „sculptor” încearcă să exprime emoţia. Ceilalţi elevi trebuie să identifice emoţia exprimată de elevul cu rolul de „statuie”.

D) *„Imaginile" emoţiilor*: Fiecare elev va extrage câte o carte, citeşte denumirea emoţiei şi încearcă să o reprezinte printr-un desen care să fie semnificativ pentru emoţie. Elevul care identifică primul emoţia reprezentată de un coleg va prezenta el însuşi emoţia exprimată prin desen. Exerciţiul se poate realiza şi folosind aceeaşi emoţie pentru toţi elevii. Rolul exerciţiului este să-i facem pe elevi conştienţi de diferenţele în manifestarea unei emoţii.

E) *„Sunetele" emoţiilor.* Fiecare elev va extrage câte o carte cu o emoţie şi va încerca să o reprezinte printr-un sunet caracteristic, fără să folosească cuvinte. Cine va identifica primul emoţia exprimată de un coleg va descrie o situaţie în care a simţit acea emoţie, ce a gândit şi cum s-a comportat.

Cele 10 activităţi plăcute. Fiecare elev va face o listă de 10 activităţi plăcute care ne determină să ne simţim bine. Toate activităţile fiecărui elev se vor afişa în sala de clasă, pentru ca elevii să conştientizeze modalităţile prin care ne putem îmbunătăţi starea emoţională.

Alte căi de îmbunătăţire a comunicării copil / adolescent – adult:

- Clarificarea diferenţelor dintre nevoile copilului şi nevoile adultului şi identificarea căror nevoi le răspunde modul în care comunică adultul cu copilul.
- În comunicarea emoţiilor, este mai eficient să se aplice limbajul responsabilităţii. Prin formularea mesajelor la persoana întâi, copiilor li se comunică modul în care comportamentul lor a interferat cu cel al adulţilor şi ceea ce simte adultul despre această situaţie. E foarte important ca emoţiile să fie comunicate copilului fără a-l învinovăţi - „M-a deranjat foarte tare că nu..." şi nu formulări ca „Uite ce am păţit din cauză că tu nu ai…!!!".
- Limbajul responsabilităţii se foloseşte atât pentru a comunica sentimentele pozitive, cât şi pentru comunicarea lucrurilor sau a situaţiilor care ne deranjează.
- Mesajele responsabilităţii comunicate pe un ton nervos devin mesaje negative. Acestea învinovăţesc copilul şi îl critică, omiţând mesajul care ar trebui să indice care este responsabilitatea lui pentru a schimba ceea ce a făcut. Tonul mesajelor negative dă dovadă de lipsa respectului pentru cel căruia îi este adresată afirmaţia.
- Sarcasmul, ridiculizarea şi presiunile sunt o formă de nerespectare a drepturilor personale.
- Etichetările arată lipsa încrederii în copilul căruia îi este adresat mesajul.
- Încrederea se comunică prin cuvinte, gesturi, tonul vocii.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

7.3. Conflictul şi managementul conflictelor

Abilitatea de a comunica presupune şi abilitatea de a rezolva conflictele de comunicare. Conflictul nu presupune în mod obligatoriu aspecte negative (de exemplu, tensiune, ceartă), deci comunicarea eficientă nu înseamnă camuflarea conflictului. Acesta trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare.

Efectele pozitive ale conflictului:

- creşte motivaţia pentru schimbare;
- îmbunătăţeşte identificarea problemelor şi a soluţiilor;
- creşte coeziunea unui grup după soluţionarea comună a conflictelor;
- creşte capacitatea de adaptare la realitate;
- oferă o oportunitate de cunoaştere şi dezvoltare de deprinderi;
- dezvoltă creativitatea.

Dacă conflictul este negat, reprimat, camuflat sau soluţionat de tipul câştigător-învins, acesta poate avea o serie de *efecte negative*:

- scade implicarea în activitate;
- diminuează sentimentul de încredere în sine;
- polarizează poziţiile şi duce la formarea de coaliţii;
- dileme morale;
- dificultăţi în luarea deciziilor.

Studiile de evaluare a programelor de dezvoltare a abilităţilor de comunicare şi de management al conflictelor au identificat o serie de convingeri eronate despre conflicte în rândul participanţilor, care scad eficienţa seminariilor de comunicare dacă nu sunt dezvoltate mesaje alternative. Cele mai frecvente convingeri eronate sau mituri despre conflicte sunt:

Conflictul se rezolvă de la sine, odată cu trecerea timpului.
Confruntarea cu o problemă sau într-o dispută este întotdeauna neplăcută.
Prezenţa unui conflict este semnul unui management prost al grupului sau al clasei.
Conflictul este întotdeauna negativ şi distructiv.
Conflictul într-o clasă este un semn de neimplicare a profesorului în problemele clasei.
Conflictul nu se rezolvă decât printr-un compromis, cineva trebuie să piardă.
A avea un conflict este un semn de slăbiciune sau vulnerabilitate.

Stiluri de abordare a conflictelor

- În rezolvarea unei situaţii de conflict, este necesară uneori acceptarea *metodei câştig - pierdere*, adică una dintre părţi primeşte ceea ce a cerut a fi rezolvat, iar partea cealaltă pierde. Oamenii recurg la astfel de soluţii când percep situaţia ca fiind *„fie..., fie...”*. De asemenea, când doi copii sunt în competiţie pentru locul întâi la olimpiadă, unul dintre ei va câştiga premiul întâi, altul nu. În anumite situaţii, metoda câştig-pierdere este necesară: când una dintre părţi dispune de prea puţine resurse sau când doar una dintre părţi poate să îşi împlinească nevoile (de exemplu, când două persoane candidează pentru un singur post). Totuşi, în cele mai multe dintre situaţiile de comunicare, nu este necesar ca o persoană să adopte stilul câştig-pierdere.

- Metoda *„pierdere - pierdere*". Deşi pare foarte greu de crezut că o astfel de metodă este eficientă, există situaţii când aceasta este cea mai eficientă soluţie. Cele mai bune exemple pentru a demonstra eficienţa acestei metode sunt multele războaie încheiate prin astfel de soluţii. Compromisul este o formă a acestei metode de soluţionare a conflictelor.
- A treia metodă de management al conflictelor este *„câştig-câştig*". În astfel de situaţii, scopul este ca cererile tuturor părţilor să fie satisfăcute. Cei implicaţi nu numai că nu doresc să câştige în detrimentul celeilalte, dar scopul lor este de a lucra împreună pentru a ajunge la soluţia cea mai eficientă. Când un vânzător şi un cumpărător stabilesc împreună preţul unui produs, ei folosesc metoda „câştig - câştig."

Principii de management al conflictelor

Menţinerea unei relaţii pozitive pe perioada conflictului prin: ascultare activă, utilizarea întrebărilor deschise pentru clarificarea mesajelor;

Diferenţierea dintre evenimente, comportament şi interpretarea lor, evaluarea diferitelor opţiuni;

Focalizarea pe problemă nu pe persoane, folosirea unor termeni concreţi, specifici, comportamentali în descrierea situaţiei şi nu generali, utilizarea unui limbaj adecvat („A apărut o problemă..." nu „*Tu* ai creat o problemă ...");

Utilizarea comunicării directe, fără a reacţiona cu propriile argumente, clarificarea întrebărilor, solicitarea informaţiilor pentru înţelegerea situaţiei, evitarea învinovăţirii şi etichetării interlocutorului, evaluarea impactului conflictului asupra relaţiei sau grupului;

Identificarea barierelor în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei şi nu evaluarea mesajului, căutarea de contraargumente, reacţia prematură, ascultarea interlocutorului pentru a identifica greşelile şi nu pentru a înţelege mesajul, convingerea că numai el /ea are dreptate.

Utilizarea deprinderilor de rezolvare de probleme în abordarea conflictului.

Comunicarea asertivă

Comunicarea asertivă s-a dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situaţii conflictuale interpersonale (Rees, Shan, 1991). Lipsa asertivităţii este una dintre cele mai importante surse de inadecvare socială. Asertivitatea este rezultatul unui **set de atitudini şi comportamente învăţate**, care au drept consecinţe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare de decizii responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor (Rakos, 1991).

Asertivitatea este abilitatea de a ne exprima emoțiile și convingerile fără a afecta și ataca drepturile celorlalți; asertivitatea în comunicare reprezintă abilitatea:

- de comunicare directă, deschisă și onestă, care ne face să avem încredere în noi și să câștigăm respectul prietenilor și al colegilor;
- de exprimare a emoțiilor și a gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului;
- de a iniția, menține și încheia o conversație într-un mod plăcut;
- de a împărtăși opiniile și experiențele cu ceilalți;
- de exprimare a emoțiilor negative, fără a te simți stânjenit sau a-l ataca pe celălalt;
- de a solicita cereri sau a refuza cereri;
- de exprimare a emoțiilor pozitive (bucuria, mândria, afinitatea față de cineva, atracția);
- de a face complimente și de a le accepta;
- de a spune NU fără să te simți vinovat sau jenat;
- este modalitatea prin care elevii își dezvoltă respectul de sine și stima de sine;
- este modalitatea prin care adolescenții pot să facă față presiunii grupului și să-și exprime deschis opiniile personale;
- este recunoașterea responsabilității față de ceilalți;
- este respectarea drepturilor celorlalte persoane.

Învățarea deprinderilor de asertivitate este facilitată de contrastarea ei cu cele două modele comportamentale opuse, **pasivitatea** și **agresivitatea**. Pasivitatea este un comportament care poate fi descris ca răspuns al unei persoane care încearcă să evite confruntările, conflictele, care își dorește ca toată lumea să fie mulțumită, fără însă a ține cont de drepturile sau dorințele sale personale; manifestare a unei persoane care nu face cereri, nu solicită ceva anume, nu se implică în câștigarea unor drepturi personale sau în apărarea unor opinii. Aceste persoane se simt rănite, frustrate, iritate, fără însă a încerca să-și exprime nemulțumirile față de ceilalți. Motivele pentru care anumite persoane adoptă comportamente pasive:

- au convingerea că, dacă oamenii vor cunoaște dorințele sau sentimentele lor, nu vor mai fi apreciați și acceptați;
- cred că este mai bine să evite conflictele și că este important să menții „pacea” cu orice mijloace;
- consideră pasivitatea lor ca fiind politețe sau bunătate;

- consideră că a nu fi pasiv înseamnă a fi arogant sau agresiv;
- nu au încredere în propriile valori şi opinii şi nu cred că ceea ce exprimă este valoros.

Agresivitatea este o reacţie comportamentală prin care îl blamezi şi îl acuzi pe celălalt, încalci regulile impuse de autorităţi (părinţi, profesori, poliţie), eşti insensibil la sentimentele celorlalţi, nu-ţi respecţi colegii, consideri că tu ai întotdeauna dreptate, rezolvi problemele prin violenţă, consideri că cei din jurul tău (părinţi, colegi, profesori) sunt adesea nedrepţi cu tine, eşti sarcastic şi utilizezi adesea critica în comunicare, consideri că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora, eşti ostil şi furios. Consecinţele comportamentelor asertive, pasive şi agresive sunt prezentate în tabelul 7.2, în timp ce tabelul 7.3 prezintă un „scenariu" de modificare a comportamentelor nonasertive.

Tabel 7.2. Consecinţe ale comportamentelor pasive, asertive şi agresive

Pasiv	**Asertiv**	**Agresiv**
Problema este evitată	Problema este discutată	Problema este atacată
Drepturile tale sunt ignorate	Drepturile tale sunt susţinute	Drepturile tale sunt susţinute fără a ţine cont de drepturile celorlalţi
Îi laşi pe ceilalţi să aleagă în locul tău	Îţi alegi tu activitatea	Îţi alegi activitatea ta şi pe a celorlalţi
Neîncredere	Ai încredere în tine	Ostil, blamezi, acuzi
Vezi drepturile celorlalţi ca fiind mai importante	Recunoşti şi drepturile tale şi ale celorlalţi	Drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalţi

Principii de dezvoltare a comunicării asertive:

1. Spune NU atunci când este încălcat un drept sau o valoare personală.
2. Motivează-ţi afirmaţia, fără însă să te justifici – nu te scuza!
3. Exprimă-ţi opiniile personale specific şi clar – evită formulările generale.
4. Acceptă şi oferă complimente.
5. Fii direct!
6. Cere feedback – pentru prevenirea greşelilor de interpretare.
7. Schimbă discuţia sau evită persoana, atunci când nu poţi comunica asertiv.
8. Fă referiri la comportamentul inadecvat al unei persoane cu o remarcă pozitivă.
9. Focalizează-te pe comportament şi nu pe persoană, atunci când vrei să faci o remarcă.

10. Scoate în evidenţă consecinţele negative ale comportamentului său asupra ta.
11. Precizează comportamentul dorit, oferă alternative comportamentului pe care doreşti să îl schimbi.
12. Analizează costurile şi beneficiile comportamentului.

Cum să răspunzi la critică fără să fii defensiv?

Solicită mai multe informaţii. Acuzaţiile abstracte „Eşti nedrept!" sau „Niciodată nu m-ai înţeles!" fac dificilă înţelegerea a ceea ce vrea interlocutorul să-ţi comunice. O formulare care să solicite mai multe informaţii este cea mai eficientă atunci când ţi se pare că eşti criticat; de exemplu, o formulare de genul „Care dintre lucrurile pe care le-am făcut ţi se par nedrepte?" sau „Când ai avut nevoie de ajutorul meu şi eu nu ţi l-am oferit?".

Utilizează parafrazarea. Este o metodă în comunicare care are rolul de a clarifica mesajul pe care vrea să îl transmită interlocutorul. De cele mai multe ori, o persoană utilizează critica atunci când i se pare că nu i se acordă suficientă atenţie. Parafrazarea este o modalitate prin care persoana care face critica este ajutată să-şi comunice mai eficient nevoile.

Analizaţi consecinţele comportamentului asupra ta şi asupra lui. Anumite comportamente provoacă neplăceri pentru ceilalţi, fără ca persoana să conştientizeze acest lucru. Critica nu îl ajută să îşi identifice secvenţele comportamentale pe care trebuie să le modifice.

Fiecare copil, adolescent sau adult trebuie să conştientizeze drepturile asertive şi să facă apel la ele de câte ori este necesar. Adultul, părintele sau profesorul trebuie să accepte că şi copiii şi tinerii au aceleaşi drepturi asertive ca şi adulţii.

DREPTURILE ASERTIVE

Dreptul de a decide care sunt scopurile şi priorităţile personale
Dreptul de a avea valori, convingeri, opinii proprii
Dreptul de a nu te justifica şi a nu da explicaţii privind viaţa ta
Dreptul de spune celorlalţi cum ai dori să se comporte cu tine
Dreptul de a te exprima fără să-l răneşti pe celălalt
Dreptul de a spune: NU, NU ŞTIU, NU ÎNŢELEG sau NU MĂ INTERESEAZĂ
Dreptul de a cere informaţii şi ajutor
Dreptul de a face greşeli, de a te răzgândi
Dreptul de a fi acceptat ca imperfect
Dreptul de a avea uneori performanţe mai scăzute decât potenţialul tău
Dreptul de a avea relaţii de prietenie cu persoane cu care te simţi confortabil
Dreptul de a-ţi schimba prietenii
Dreptul de a-ţi dezvolta viaţa aşa cum îţi doreşti

Tabel 7.3. Scenariu de modificare a comportamentelor nonasertive
D (descrie), E (exprimă), S (specifică), C (consecinţe) (Rakos, 1991)

	Metode adecvate	Metode neadecvate
DESCRIE	Descrie în mod obiectiv comportamentul.	Descrie reacţia ta emoţională.
	Utilizează termeni simpli, concreţi în exprimare.	Foloseşte temeni abstracţi, vagi.
	Descrie timpul, locul şi frecvenţa comportamentului.	Generalizează „Tot timpul faci aşa…”.
	Descrie comportamentul, nu motivele acestuia.	Identifică motivele comportamentului sau intenţiile celuilalt.
EXPRIMĂ	Exprimă-ţi emoţiile.	Neagă emoţiile.
	Exprimă emoţiile fără să faci judecăţi asupra celuilalt.	Declanşează explozii emoţionale.
	Exprimă emoţiile într-o manieră pozitivă.	Exprimă emoţiile într-o manieră negativă, judecând interlocutorul.
	Focalizează-te asupra comportamentului şi nu asupra persoanei.	Atacă persoana şi nu comportamentul ei.
SPECIFICĂ	Solicită schimbarea comportamentului.	Se fac numai aluzii la schimbarea comportamentului.
	Solicită o schimbare secvenţială.	Solicită o schimbare prea mare.
	Solicită una sau cel mult două schimbări comportamentale.	Solicită prea multe schimbări.
	Specifică comportamentele concrete care trebuie modificate.	Solicită schimbări de caracter sau de personalitate.
	Solicită schimbarea comportamentului care poate fi schimbat, pentru care interlocutorul are resurse de schimbare.	Ignoră nevoile celuilalt.
	Specifică ce comportament eşti dispus să schimbi pentru a facilita comunicarea.	Consideră că doar celălalt trebuie să se schimbe.
CONSECINŢE	Specifică clar consecinţele comportamentului.	Nu oferi nicio recompensă schimbării comportamentului.
	Oferă o întărire pozitivă pentru schimbarea comportamentului.	Utilizezi pedeapsa asupra interlocutorului.
	Stabileşte întărirea adecvată persoanei şi comportamentului.	Stabileşti recompense în funcţie de nevoile tale.
	Stabileşte o întărire adecvată pentru a menţine schimbarea comportamentului.	Stabileşti recompense neadecvate persoanei şi comportamentului.
	Stabileşte consecinţele negative ale comportamentului indezirabil.	Foloseşti ameninţarea ca metodă de schimbare a comportamentului.

BUASVMT RALUCA UNIVERSITY LIBRARY

Exemple de activități de comunicare practicate la clasă:

1. Prezentați câteva mesaje și solicitați elevilor să noteze răspunsurile pasive, agresive și asertive la aceste mesaje. Exercițiul se poate realiza pe grupe de 5-6 elevi, după care fiecare grupă își prezintă răspunsurile. Câteva exemple de mesaje:

„Prietenul tău fumează și te roagă și pe tine să fumezi cu el.", „Ți-ai cumpărat o bluză preferată și observi că prietena ta o poartă fără să te fi întrebat.", „Colegul tău îți ia mâncarea din geantă fără să îți ceară voie, dar ție îți este foarte foame.", „Ați stabilit că mergeți cu colegii la film la o anumită oră și zi, dar ei au modificat între timp ziua, fără să te anunțe și pe tine. Tu ai fost la data stabilită inițial și ai așteptat degeaba. Ce faci?"

Răspunsul pasiv: ---

Răspunsul agresiv: --

Răspunsul asertiv: ---
----

2. Împărțiți elevii în grupe de 5-6 persoane, care să aibă sarcina de realizare a unor mesaje verbale pasive, agresive și asertive. Aceste mesaje pot fi: mesajul unui robot telefonic, o reclamă publicitară, un protest etc.

3. Evaluarea stilului de comunicare pasiv, agresiv, asertiv prin completarea chestionarului de asertivitate. Răspunsurile se discută în grup mare și se analizează fiecare item din chestionar prin evaluarea barierelor în comunicarea asertivă (vezi și fișa 16 din anexe pentru exerciții de facilitare a comunicării între elevi și exercițiile prezentate în capitolul 3.5).

Chestionar de asertivitate

Pot să-mi exprim cinstit sentimentele.	Da	Nu
Pot să spun NU fără să mă acuz sau să mă simt vinovat/ă.	Da	Nu
Pot să recunosc când sunt supărat/ă.	Da	Nu
Încerc să găsesc cauza supărării mele.	Da	Nu
Aştept să cunosc toate faptele înainte de a lua o decizie.	Da	Nu
„Critic” comportamentul unei persoane şi nu persoana.	Da	Nu
Îmi asum responsabilitatea pentru sentimentele mele în loc să învinuiesc pe alţii.	Da	Nu
Reuşesc să-mi exprim atât sentimentele pozitive, cât şi pe cele negative.	Da	Nu
Când spun cum mă simt, nu-i jignesc pe ceilalţi.	Da	Nu
Când nu sunt de acord cu altcineva, nu uzez de agresiuni verbale.	Da	Nu
Reuşesc să găsesc soluţii pentru probleme şi nu stau să mă plâng.	Da	Nu
Respect drepturile celorlalţi când mi le exprim pe ale mele.	Da	Nu

7.4. Deficitul de comunicare şi riscul pentru suicid la copii şi adolescenţi

Suicidul la copii şi adolescenţi este o problemă gravă cu care se confruntă societatea. Această problemă este mai puţin abordată de adulţi şi de şcoală, pentru că se consideră că moartea nu este un subiect accesibil copiilor şi aceştia nu au motive să îşi dorească moartea. În contradicţie cu aceste convingeri şi atitudini stereotipe, numărul copiilor şi al adolescenţilor care comit acte sucidare este din ce în ce mai mare. De exemplu, în SUA, suicidul reprezintă a treia cauză de mortalitate la grupul de vârstă 15-24 ani şi a zecea cauză de mortalitate la grupul de vârstă 0-14 ani. Alte date arată că în SUA se înregistreză 18 sinucideri reuşite pe zi la adolescenţi şi 57 tentative de suicid pe oră. Rata sinuciderilor sub 10 ani este în creştere şi devine o problemă majoră a programelor de prevenţie. Şi în ţara noastră, rata sinuciderilor în rândul adolescenţilor a crescut alarmant de mult. Datorită acestui fenomen, s-au dezvoltat programe de prevenţie, centre comunitare de consiliere pentru copii şi adolescenţi, consiliere prin telefon („Telefonul Albastru”, program dezvoltat de World Vision Cluj), grupuri de suport pentru copiii şi adolescenţii care au avut tentative de suicid.

Dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi abordare adecvată a situaţiilor de criză previne adoptarea unor metode grave de „rezolvare” a acestor situaţii. Este important ca familia şi şcoala să conştientizeze aceste aspecte şi să participe la programele de prevenţie organizate de psihologii şcolari şi de asociaţiile non-guvernamentale. Informarea elevilor privind aceste tipuri de servicii, pe care le oferă comunitatea, este foarte importantă în prevenţie.

Factorii implicaţi în suicid

Factorii cu potenţial suicidar crescut sunt:

- **factori familiali**: relaţiile conflictuale în familie, familii dezbinate şi dezorganizate, abuzuri în familie (abuz emoţional, fizic, neglijare, abuz sexual), divorţul, moartea unei persoane apropiate. Unele studii arată că modelul parental poate fi una dintre cauzele suicidului prin învăţarea de către copil a acestei modalităţi de rezolvare a problemelor - suicidul. Alte studii însă susţin faptul că este vorba de învăţarea unui model general, defectuos de rezolvare a situaţiilor de criză.
- **performanţele şcolare**: notele au devenit unul dintre principalele motive pentru care copiii şi adolescenţii recurg la suicid. Presiunea familiei şi a şcolii prin standarde iraţionale impuse îl determină pe copil să rezolve „eşecul" prin suicid - *„Sunt un ratat şi un prost şi mi-am dezamăgit părinţii şi profesorii, aşa că nu mai are nici un sens să trăiesc."*
- **stresorii sociali**: lipsa abilităţilor de comunicare, de exprimare emoţională, de relaţionare sunt factori importanţi în creşterea riscului suicidar. Studiile relevă faptul că un procent important de copii recurg la suicid ca la o modalitate de „fugă" faţă de atitudinea negativă a colegilor (umilire fizică şi verbală). Problema pe care o ridică aceste cazuri este faptul că mass-media le prezintă ca pe nişte „sinucideri raţionale" sau acte justificate. Această atitudine pune în pericol viaţa altor copii aflaţi în situaţii similare şi care ar putea opta şi ei pentru suicid, ca soluţie pentru problemele lor de relaţionare şi adaptare.
- **factori individuali**: *emoţionali* – sentimentul de singurătate, depresia, neajutorarea, lipsa de speranţă, distres emoţional; *cognitivi* - lipsa abilităţilor de rezolvare de probleme şi a strategiilor de coping adaptativ; *comportamentali* - consum de substanţe; *de sănătate* - boli terminale, psihopatologie gravă.

Comportamentul suicidar este un semnal de alarmă. Recunoaşterea copiilor cu risc suicidar este foarte dificilă. Studiile au identificat câţiva indicatori ai acestuia: 1) decesul unui părinte sau al unei persoane semnificative înainte de vârsta de 12 ani; 2) comunicare defectuoasă în familie; 3) lipsa abilităţilor de rezolvare de probleme; 4) perioade de stres acut şi lipsa resurselor cognitive şi emoţionale pentru a le depăşi. Copiii exprimă într-un mod incert şi neclar intenţiile lor, ceea ce face dificilă semnalarea problemei. Totuşi, sunt anumite indicii la care trebuie să fie atenţi profesorii-consilieri şi părinţii (Brent, 1995) :

a) *o tentativă anterioară de suicid*: mulţi adulţi cred că, dacă copilul a trecut printr-o tentativă de suicid, nu va mai încerca încă o dată, datorită experienţei dureroase a recuperării. Cine a avut o tentativă de suicid prezintă un risc crescut de a o repeta. Este important ca adulţii să fie atenţi şi la alte tentative mai puţin evidente, cum ar fi înfometarea sau consumul abuziv de substanţe.

b) *ameninţarea cu sinuciderea:* mesajele de genul „nu vreau decât să nu mai fiu pe lumea asta" sau mesajele mai exacte, ca: „ar fi mult mai bine pentru toţi să mor" trebuie luate în serios, iar motivele acestor afirmaţii trebuie analizate. Este momentul ca adulţii să-şi analizeze modul de comunicare cu copilul şi să găsească forme de oferire de suport pentru copil. Nici într-un caz nu este recomandată ameninţarea copilului cu o pedeapsă pentru acele mesaje.

c) *depresia:* o mare dificultate în cazul acestei situaţii este aceea că adulţii nu recunosc simptomele unei depresii la copii, din cauza faptului că depresia este considerată o problemă a adulţilor. Indicatorii unei stări depresive la copii sunt: tulburări ale comportamentului alimentar – cel mai frecvent apare lipsa poftei de mâncare, tulburările de somn – dificultăţi de adormire, insomnii, somn excesiv fără regularitate; scăderea capacităţii de concentrare, scăderea performanţelor şcolare; o stare de apatie şi lipsă de energie, dezinteres pentru activităţile plăcute anterior; autoblamare excesivă, tristeţe, oboseală accentuată, probleme comportamentale la şcoală. Prezenţa acestor semne pe o perioadă de minim două săptămâni trebuie să determine adultul să ceară ajutorul unor specialişti (psihologului şcolar, cabinetelor de consiliere psihologică).

d) *vorbesc despre moarte sau sunt preocupaţi de moarte*: orice interes neobişnuit legat de moarte prin discuţii, desene, poezie, muzică, postere trebuie să constituie un motiv de îngrijorare şi un pretext de a discuta cu copilul sau cu adolescentul despre aceste subiecte şi despre motivele pentru care este preocupat de aceste teme. Studiile au arătat că o temă frecventă în preocupările copiilor care au avut ulterior o tentativă de suicid este problema terorismului, a războiului sau a misiunilor suicidare (kamikaze).

e) *izolarea de prieteni şi familie*: izolarea este un semn al unei stări de nefericire sau de durere a copilului. Mulţi copii şi adolescenţi care se gândesc la suicid nu comunică cu prietenii sau familia, pentru a nu-i supăra sau întrista. Este recomandat ca, în cadrul orelor de consiliere, profesorul să înveţe elevii să solicite ajutor, atunci când simt că nu pot vorbi cu persoanele apropiate. Oferirea informaţiilor despre serviciile de consiliere este foarte utilă pentru elevi. Posibili indicatori ai unor probleme ar fi: comportament de izolare excesivă şi inadecvat în raport cu stilul copilului, renunţarea şi evitarea participării la activităţile sociale cu prietenii şi familia, dificultăţi de a părăsi casa.

f) *tulburări comportamentale:* starea de nemulţumire a copiilor şi a adolescenţilor se manifestă de cele mai multe ori prin anumite comportamente cum ar fi: schimbările bruşte de comportament, fuga de acasă, chinuirea animalelor, agresivitate fizică şi verbală (lovirea repetată a fraţilor sau a prietenilor de joacă, acte de distrugere a unor bunuri la şcoală sau în alte locuri publice). Pedepsirea acestor copii, din cauza comportamentelor pe care le manifestă, duce la accentuarea sentimentului de nefericire şi la implicarea lui tot mai mult în planul de sinucidere. Adulţii nu trebuie să uite că întotdeauna comportamentul are o funcţie şi identificarea ei este primul pas în schimbarea comportamentală.

g) *abuzul de substanţe:* abuzul de substanţe este un factor de risc pentru suicid. Studiile arată că un număr mare de copii şi adolescenţi au consumat alcool sau droguri înainte de actul de suicid. În consecinţă, este foarte important ca, în prevenţia consumului de substanţe, să se accentueze şi acest aspect. Pentru părinţi, consumul de substanţe trebuie să fie un semnal de alarmă că ceva nu este în regulă cu copilul lor.

h) *suicidul sau moartea recentă a unei persoane semnificative:* suicidul sau moartea unei persoane apropiate este un factor de risc. Un caz mai special, dar care trebuie luat în considerare, este suicidul în masă din motive religioase sau filosofice. Unele mesaje transmise de mass-media sunt foarte periculoase, pentru că prezintă cazurile de suicid în masă ca o manifestare a unor convingeri religioase sau filosofice.

i) *renunţarea la obiectele de valoare şi realizarea planului final:* în această situaţie, părinţii trebuie să acţioneze imediat şi să solicite ajutorul specialiştilor.

Unul dintre obstacolele cele mai importante în prevenţia suicidului este existenţa unor convingeri şi a unor atitudini eronate faţă de suicid. Adulţii consideră moartea la copii în general accidentală, iar atunci când se produce tentativa de suicid, familia ascunde suicidul datorită stigmei sociale (Kirchner, 2000). Unul dintre obiectivele programelor de prevenţie la nivel comunitar este **acceptarea suicidului ca o problemă reală a copiilor şi a adolescenţilor.**

Cele mai frecvente mituri asociate cu suicidal la copii şi adolescenţi:

- *Copilăria şi adolescenţa sunt perioade fericite din viaţă, lipsite de griji şi în care există doar probleme minore de adaptare.* Este eronat să credem că vârsta copilăriei îi protejează pe aceştia de probleme şi traume. Există o multitudine de probleme cu care se confruntă copiii şi la care nu sunt încă pregătiţi să facă faţă – moartea unor persoane semnificative, abuzurile emoţionale, fizice sau sexuale, violenţa adulţilor, rigiditatea standardelor impuse de adult, consumul de substanţe. Este foarte greu pentru o familie să îşi protejeze copilul faţă de atâtea probleme şi, prin urmare, este mai optim să-i învăţăm pe copii să facă faţă adaptativ situaţiilor de criză.

- *Cei care vorbesc despre sinucidere nu recurg la ea.* Mesajele de tipul „Mai bine mor… ” sau „Aş vrea să mor odată!” pot însemna faptul că o anumită situaţie este foarte dramatică pentru copil sau adolescent. Este foarte important ca adultul să îl asculte pe copil şi să încerce să comunice cât mai mult. Este greu să stabileşti gravitatea situaţiei. Ignorarea acestor posibile semnale poate avea efecte dramatice. Studiile arată că majoritatea copiilor şi a adolescenţilor care s-au sinucis au vorbit despre moarte şi au făcut afirmaţii despre dorinţa lor de a-şi pune capăt vieţii. Astfel că, orice mesaj de acest gen, asociat cu alte modificări comportamentale, trebuie să constituie un motiv pentru acordarea unei atenţii deosebite copilului şi pentru solicitarea ajutorului unui consilier sau a unui psiholog.

- *Cei care au tentative de suicid nu vor decât să atragă atenţia.* Mulţi adulţi au convingerea că suicidul la copii şi adolescenţi este o formă de a atrage atenţia şi că, în realitate, ei nu doresc să îşi ia viaţa. Orice tentativă de suicid este un semn alarmant al unei probleme şi tratarea acesteia cu superficialitate este o gravă eroare, care poate să îi facă pe copii şi adolescenţi mai convinşi că nu sunt înţeleşi şi acceptaţi. În consecinţă, ei rămân la convingerea că suicidul este singura modalitate de a scăpa de disperarea şi lipsa de speranţă resimţită.

- *Este suficient ca oamenii să vadă partea bună a vieţii şi se vor simţi mai bine.* Pentru o persoană care are intenţia de suicid, această afirmaţie poate agrava situaţia şi poate duce la accentuarea convingerii că ceea ce simte şi crede este inadecvat, fiind o formă de invalidare. Copiii şi adolescenţii au dificultăţi în planificarea viitorului şi în înţelegerea faptului că ne schimbăm în permanenţă modul de percepere a vieţii, datorită experienţelor pe care le avem zilnic. A-i spune unui copil sau unui adolescent că „mâine, lucrurile vor arăta altfel” nu face decât să-i adâncească sentimentul de izolare şi însingurare. În aceste momente, ei nu se pot gândi la viitor, ci doar la prezent.

- *Copiii nu ştiu cum să se sinucidă şi nici nu au puterea necesară să o facă.* În general, adulţii cred că moartea nu este înţeleasă de copii ca un act final şi ireversibil şi că ei nu ştiu cum se poate muri. O altă idee eronată este că tentativa de suicid a fost un accident şi că intenţia de suicid nu a existat de fapt. Studiile arată însă că adolescenţii şi chiar şi copiii ştiu foarte bine cum pot să-şi ia viaţa, unii dintre ei au planuri foarte elaborate cu privire la suicid. Se recomandă părinţilor şi adulţilor să investigheze cu atenţie orice „accident” prin care copiii şi-au pus viaţa în pericol.

- *Cei care se sinucid sunt bolnavi psihici.* Majoritatea persoanelor cred că, la fel ca şi în cazul adulţilor, copiii şi adolescenţii care recurg la sinucidere sunt persoane cu tulburări psihice grave. Studiile arată însă că procentul celor care se sinucid și care au o tulburare psihică este mult mai mic decât s-ar crede. Cauzele suicidului sunt complexe și mult diferite de percepția obișnuită a oamenilor. Părinții care au un copil, care a avut o tentativă de suicid, nu recunosc acest lucru, mai ales datorită convingerilor eronate despre suicid, precum și din teama stigmei sociale pe care o implică suicidul. Rolul școlii și al programelor comunitare este foarte important în contracararea mesajelor neadecvate din mass-media.

- *În cazul copiilor și al adolescenților care recurg la suicid, părinții sunt singurii responsabili.* Majoritatea părinților se blamează pentru problema copilului lor și cred că numai ei sunt vinovați pentru această situație, mai ales că societatea nu este educată și are tendința de învinovățire a părinților. Studiile arată însă că părinții sunt de obicei ultimii care identifică semnele unui viitor act suicidar. De cele mai multe ori, copilul încearcă să-i protejeze și să-i excludă din problemele sale. Rolul prevenției prin discuțiile cu colegii despre acest subiect poate fi foarte important, mai ales în a-i face pe copii și adolescenți să-și împărtășească ideile despre suicid.

- *Când un copil sau adolescent cu depresie începe să se simtă mai bine înseamnă că perioada de criză a trecut.* Contrar părerilor comune, riscul suicidar la o persoană cu depresie este mult mai mare în perioada în care este perceput de ceilalți că este mai bine. Tocmai în această perioadă copilul sau adolescentul dispune de energia necesară planificării unui act suicidar. Găsirea acestei soluții extreme îi face să se simtă mai bine și mai liniștiți. Părinții trebuie să fie atenți la aceste semne care ar putea fi un indiciu fals de recuperare.

- *Ingerarea anumitor substanțe (alcool, droguri, tranchilizante) „rezolvă” problemele și reduce riscul suicidar.* Consumul de alcool sau droguri accentuează stările negative și crește riscul de suicid. Mulți adolescenți sau copii, însă, cred că tranchilizantele, alcoolul sau drogurile îi ajută să uite de probleme. Ele însă agravează stările depresive.

În concluzie, suicidul nu trebuie să fie un subiect tabu pentru familie și școală. A nu discuta despre o problemă nu implică dispariția ei. Din nefericire, datele epidemiologice confirmă acest fapt.

Bibliografie:

Bedell, J., Lennox,S. (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training.* New York: John Wiley.

Brent, D.A. (1995). Risk factors for adolescent suicide and suicidal behavior: mental and substance abuse disorders, family environmental factors, and life stress, *Suicide and Life-threatening Behavior.*

Fisher, B., Adams, K. (1994). *Interpersonal Communication.* New York: McGraw Hill.

Kirchner, K., Yoder, M., Kramer, T., Lindsey, M., Thrush, C. (2000). Development of an educational program to increase school personnel's awareness about child and adolescent depression. *Education.*

Rakos, R. (1991). *Assertive behavior.* New-York: Routledge.

Rees, S., Graham, R. S. (1991). *Assertion Training - How to be who you really are.* New-York: Routledge.

Trower, P., Hollin,C. (1986). *Handbook of social skills training.* Oxford: Pergamon Press.

Trower, N., Adler, R. (1990). *Looking Out. Looking In. Interpersonal Communication.* Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Capitolul 8

REZOLVAREA DE PROBLEME

8.1. Conceptul de problemă

Rezolvarea de probleme este una dintre cele mai importante abilităţi în dezvoltarea personală a copiilor şi a adolescenţilor. Această abilitate le permite elevilor să facă faţă într-un mod adaptativ situaţiilor de criză, să ia decizii responsabile şi să evite implicarea în comportamente de risc. Multe dintre comportamentele de risc au ca funcţie „rezolvarea" problemelor emoţionale şi a conflictelor într-un mod total neadaptativ. Acest model de abordare a problemelor îi face pe tineri să fie nepregătiţi pentru situaţiile de viaţă şi să adopte comportamente negative, de risc pentru sănătatea lor mentală şi fizică. Dezvoltarea abilităţii de rezolvare a problemelor îi învaţă pe copii şi adolescenţi să rezolve situaţiile dilematice într-un mod care să le protejeze calitatea vieţii. În consecinţă, dezvoltarea abilităţilor rezolutive stă la baza dezvoltării personale (stimă de sine, comunicare, decizie, planificarea vieţii şi a carierei) şi a prevenirii comportamentelor de risc (fumat, consum de alcool, droguri, pasivitate, agresivitate, suicid).

Cel mai adesea, **problema** este definită ca diferenţa dintre starea curentă şi o stare dorită, diferenţă nedepăşită spontan, datorită existenţei unor impedimente (Miclea, 1999). Discrepanţa dintre starea curentă şi cea dorită este generată de existenţa unor obstacole care pot include atât caracteristici obiective (condiţii fizice, sociale etc.), cât şi caracteristici subiective (expectanţe nerealiste, absenţa informaţiilor). Caracteristicile proprii ale problemei pot induce alte situaţii problematice (dificultatea sau gravitatea în sine a problemei).

Situaţia problematică implică găsirea unei soluţii sau optarea între mai multe soluţii posibile. Altfel spus, **rezolvarea de probleme presupune luarea unei decizii.**

Orice problemă conţine trei elemente de bază: *datele sau starea curentă* (de exemplu, o dorinţă neîmplinită), *scopul sau starea dorită* (împlinirea dorinţei) şi *restricţiile* impuse care ghidează alegerea deciziei de rezolvare.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Problemele pot fi clasificate în funcţie de gradul de definire sau structură, de specificitate şi de importanţă (Levine, 1994). După gradul de definire, există *probleme bine definite*, în care sunt specificate toate cele trei elemente (de exemplu, „Până acum am mers la discotecă. Aş dori să merg mai des, de cel puţin 2 ori pe lună. Nu pot realiza acest lucru, întrucât părinţii nu îmi dau voie, nu au suficienţi bani."), *probleme slab definite*, care implică absenţa unor componente sau lipsa de claritate a unora dintre ele (spre exemplu, „Aş vrea să fiu fericit toata viaţa."). Copilul şi adolescentul trebuie încurajaţi în identificarea cât mai clară a elementelor unei situaţii problematice. Cu cât aceste elemente sunt mai bine definite, cu atât mai uşor se vor găsi soluţii de rezolvare. Problemele slab definite vor conduce la soluţii rezolutive neclare sau vor persista prin absenţa reperelor rezolutive.

După gradul de specificitate, există *probleme specifice* („Mama mi-a dat doar 10 mii, iar eu am nevoie de o sumă mai mare de bani.") şi *probleme generale* („Mereu am nevoie de mai mulţi bani."). Este recomandat să luăm în calcul confruntarea cu probleme specifice, punctuale. Problemele generale pot duce la preocupări sterile şi îngrijorări de lungă durată, rareori având soluţii punctuale. Problema generală poate fi segmentată în probleme specifice, în funcţie de cauzalitatea lor.

După criteriul importanţei, există *probleme minore* („Mi-am uitat ceasul la prietena mea.") şi *probleme majore* („Am pierdut tot ce aveam mai scump în viaţă."). Evaluarea tipului de problemă este un proces individual.

Problemele sunt intrinseci vieţii psihice şi sociale, iar receptivitatea la ele facilitează o adaptare eficientă la problemele cotidiene. Ignorarea, evitarea sau negarea lor este adesea asociată cu disfuncţii în adaptare şi cu scăderea performanţelor din diferite domenii. De exemplu, dacă un elev îşi ignoră abilităţile sociale scăzute, acest fapt poate avea consecinţe negative de lungă durată, cum ar fi lipsa prietenilor sau izolarea socială. Recunoaşterea existenţei unor probleme, ca modalitate de dezvoltare a unor abilităţi sau competenţe, modifică perspectiva asupra convingerii că a avea probleme are numai consecinţe negative. Situaţia problematică nu mai trebuie văzută ca o lipsă de abilităţi, ci ca o situaţie normală de viaţă.

Etapele diferite ale dezvoltării cognitive, emoţionale şi sociale implică confruntarea cu tipuri diferite de probleme, a căror rezolvare facilitează depăşirea stadiului respectiv şi promovează dezvoltarea personală. Spre exemplu, abilităţile de a face faţă presiunii grupului contribuie la conturarea şi dezvoltarea atitudinilor asertive personale.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

8.2. Procesul rezolutiv

Procesul de rezolvare de probleme presupune parcurgerea anumitor paşi în vederea atingerii stării dorite sau, mai general, în vederea descoperirii modalităţilor de a face faţă adaptativ evenimentelor cotidiene. Rezolvarea de probleme presupune două componente: **atitudinile faţă de problemă** şi **abilităţile rezolutive**, a căror formare are loc în cadrul unui proces de învăţare socială (Proctor, 1995). Contactul cu experienţa celorlalţi permite achiziţia şi rafinarea unor strategii rezolutive, precum şi formarea unui anumit tip de abordare şi de rezolvare a problemei. Ca rezultat al învăţării sociale, procesul rezolutiv devine o strategie generală de adaptare la diversele situaţii de viaţă, strategie care menţine şi promovează starea de bine.

Atitudinea faţă de problemă, un precursor necesar al rezolvării eficiente, presupune existenţa unui set atitudinal format din valori, convingeri despre lume şi despre sine. Orele de consiliere pot contribui la motivarea elevului în a recunoaşte problemele ca situaţii normale de viaţă, în a-şi asuma confruntarea cu problema şi angajarea în rezolvarea ei. Mai mult, consilierea şi orientarea pot oferi repere generale de învăţare a strategiilor rezolutive.

Abilitatea de rezolvare a problemelor reprezintă operaţii specifice implicate în procesul rezolutiv, cele mai importante fiind *gândirea alternativă, gândirea anticipatorie şi gândirea planificată*. Gândirea alternativă reprezintă abilitatea de a genera soluţii alternative multiple, depăşind stereotipia şi rigiditatea convingerii că o problemă are o singură şi unică soluţie ideală. Gândirea anticipatorie constă în abilitatea de a anticipa consecinţele pe termen scurt şi lung a anumitor situaţii. Gândirea planificată este definită ca abilitatea de a planifica o serie de acţiuni specifice pentru a implementa o anumită soluţie.

Obiectivele orelor de consiliere şi orientare în vederea abilităţilor de rezolvare a problemelor sunt:

- **Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de problemă.**
- **Învăţarea şi exersarea unor modele generale de rezolvare de probleme.**
- **Dezvoltarea şi exersarea unor abilităţi de rezolvare de probleme.**

Învăţarea şi dezvoltarea abilităţilor rezolutive vor avea drept consecinţe prevenirea afectivităţii negative, a dificultăţilor comportamentale, rezolvarea situaţiilor curente, relaţii interpersonale pozitive, într-un cuvânt, dezvoltarea armonioasă a copilului şi a adolescentului.

Principiile rezolvării de probleme

Ineficienţa în rezolvarea de probleme este adesea asociată cu nerespectarea unor principii descrise mai jos. Ignorarea lor duce la formarea unei percepţii negative faţă de probleme, a unor expectanţe nerealiste sau a unor soluţionări dezadaptative. Aceste principii presupun o abordare pozitivă a vieţii, prin care omul se percepe pe sine ca o persoană capabilă să își rezolve problemele și să își asume responsabilitatea rezolvării lor. Redăm mai jos cele șapte principii ale rezolvării de probleme (Bedell & Lennox 1997):

1. **Problemele sunt naturale**. Este important ca elevul să accepte că problemele sunt o componentă normală a vieții și că existența unei probleme nu indică o slăbiciune, ci mai degrabă o situație în care îți identifici sfera de abilități sau cunoștințe pe care trebuie să ți-o dezvolți. Perceperea problemei ca situație nefirească, față de care trebuie să te aperi, reduce posibilitatea clarificării și a rezolvării ei.
2. **Majoritatea problemelor pot fi rezolvate.** Convingerea că problemele nu pot fi rezolvate și că a avea probleme este o slăbiciune îi face pe elevi să renunțe la rezolvarea lor încă din momentul identificării ei. Unul dintre motivele pentru care se întâmplă acest lucru este existența unui sentiment de neîncredere în posibilitatea rezolvării problemei. Învățarea abilităților de rezolvare de probleme dezvoltă sentimentul de competență, de autoeficiență și încredere în sine, transformându-se astfel în situații de dezvoltare personală.
3. **Asumarea responsabilității pentru probleme.** Rezolvarea problemei presupune asumarea responsabilității pentru acea problemă. Este greșit să credem că îl ajutăm pe copil sau pe adolescent, preluându-i problemele, asumându-ne responsabilitatea lui și a dificultăților generate de probleme. Dacă însă copilul și adolescentul sunt încurajați să își asume această responsabilitate, atunci contribuim la maturizarea lor din punct de vedere psihologic și social.
4. **Definește problema înainte de a acționa.** Este mai eficient ca, atunci când apare o problemă, elevul să fie învățat să o definească, să clarifice aspectele problemei, să identifice consecințele ei, prioritățile, abilitățile sau cunoștințele pe care le are, să formuleze soluții posibile și să le evalueze. În funcție de aceste elemente, elevul poate să își dezvolte un plan realist de rezolvare de probleme.
5. **Rezolvarea de probleme înseamnă să stabilești ceea ce poți să faci și NU ceea ce nu poți face.** Elevul este învățat să își stabilească scopuri realiste în rezolvarea unor probleme și să se focalizeze pe ceea ce deja cunoaște sau știe și nu pe ce nu deține (cunoștințe sau abilități).
6. **Soluțiile trebuie selecționate în funcție de abilitățile și cunoștințele personale**. Selectarea unor soluții care depășesc abilitățile personale ale elevilor poate duce la eșecul rezolvării acelei probleme și la scăderea sentimentului de competență. Este, astfel, important ca profesorul să-i învețe pe elevi să identifice acele soluții în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare psihologică (mentală, emoțională, socială).

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

7. **Rezolvarea problemelor presupune respectarea drepturilor personale şi ale celorlalţi indivizi.** Anumite atitudini faţă de problemă pot avea consecinţe negative asupra rezolvării ei, şi anume: renunţarea la rezolvarea problemei, evitarea ei, alegerea unei soluţii inacceptabile pentru tine sau alegerea unei soluţii fără să ţii cont de sentimentele şi drepturile celorlalţi.

Rezolvarea de probleme implică parcurgerea mai multor **etape**. Etapele rezolvării de probleme sunt redate în tabelul 8.1

Tabel 8.1. Etapele rezolvării de probleme

Recunoaşterea problemei
Definirea problemei
Generarea unor soluţii alternative
Luarea deciziei
Punerea în aplicare a soluţiei selecţionate
Evaluarea consecinţelor aplicării soluţiei

1. Recunoaşterea problemei

Detectarea şi identificarea precoce a situaţiilor problematice permit soluţionarea eficientă sub aspectul reducerii consecinţelor negative - efort mai mic, timp mai puţin, evitarea emoţiilor puternice. Evaluarea consecinţelor unei probleme este esenţială pentru dezvoltarea abilităţii de recunoaştere a unei probleme (pentru exerciţii, vezi fişa 17 din anexe). Recunoaşterea problemei se bazează pe identificarea unor indici cognitivi, comportamentali şi emoţionali relevanţi pentru existenţa unei probleme (Proctor, 1995).

Indicii cognitivi sunt acele *cogniţii sau gânduri* care conţin afirmaţii ce exprimă expectanţe, predicţii, evaluări sau descrieri, care trimit implicit la existenţa unor dorinţe neîmplinite (de exemplu, „Sunt nemulţumit pentru că am luat nota X la fizică" ; „Nu sunt în stare să fac nimic."). Nu orice gând este un indicator al unei probleme. Criteriile care pot fi utilizate pentru a facilita identificarea problemei sunt:

- *caracterul nerealist al cogniţiei* – „aş dori să fiu cel mai popular elev din şcoală" ;
- *caracterul negativ al cogniţiei* - „nu ştiu să lucrez pe computer";
- asocierea cogniţiei cu o *stare generală de agitaţie sau cu o stare subiectivă de nemulţumire* - „aş dori să învăţ să înot".

Indicii afectivi sunt deosebit de relevanţi în situaţiile problematice. Emoţiile sunt o parte constitutivă importantă a vieţii psihice. Caracteristicile emoţiilor ca indicatori ai unei probleme constau în *intensitatea ridicată a emoţiei* (de exemplu, furie, tristeţe, frică), *frecvenţa mare a apariţiei sale, persistenţa în timp* a trăirii subiective şi *inadecvarea lor situaţională* („sunt trist, pentru că un coleg a făcut o glumă despre mine”). După identificarea unei astfel de emoţii, se identifică gândurile care au generat acea emoţie şi comportamentele asociate („colegul meu vrea să mă umilească”, respectiv „mai bine să evit să vorbesc cu colegul meu”).

Indicii comportamentali sunt comportamente inadecvate unei situaţii specifice. Identificarea lor se realizează în funcţie de *caracterul nefamiliar al comportamentului* (de exemplu, „atitudine nonverbală ostilă faţă de un bun coleg”), *frecvenţa crescută* a unor comportamente de evitare („evit să merg în oraş cu prietenii, pentru că ei cred că nu sunt o persoană agreabilă”).

Identificarea indicatorilor şi învăţarea utilizării lor va oferi elevilor posibilitatea de a recunoaşte rapid o problemă, ceea ce constituie o premisă importantă pentru o rezolvare eficientă.

2. Definirea şi formularea problemei

Definirea şi formularea problemei reprezintă una dintre cele mai importante faze, întrucât, de reuşita realizării ei, depinde întregul proces rezolutiv. Cele mai multe eşecuri în soluţionarea unor probleme se datorează parcurgerii prea rapide şi superficiale a acestei etape. O problemă bine definită conţine informaţiile privind componentele esenţiale ale acesteia: datele sau starea actuală, scopurile sau starea dorită, restricţiile sau obstacolele. Ea permite organizarea şi dirijarea în continuare a conţinutului procesului rezolutiv, determinarea acţiunilor posibile şi evaluarea eficacităţii soluţiei aplicate.

Definirea problemei este diferită, în funcţie de tipul problemei. În problemele situaţionale (dificultăţi de comunicare, conflicte cu colegii), formularea problemei cuprinde datele rezultate în urma unei analize funcţionale. Întrebările care conduc procesul de definire sunt următoarele: „Ce / cu cine / unde / când / cât timp şi cum s-a întâmplat?”, „Care a fost răspunsul tău / al altora?”, „Cum te-ai simţit şi ce ai simţit în acele momente şi după aceea?”

Problemele care necesită anumite resurse sau abilităţi se pot formula utilizând întrebări de genul „Ce abilităţi, resurse, informaţii îmi lipsesc?”, „Care sunt abilităţile, cunoştinţele, resursele pe care mă pot baza?”, „Ce soluţii am încercat deja în rezolvarea acestei probleme?”, „Ce gânduri şi emoţii sunt asociate problemei?”. Descrierea obiectivă a situaţiei cuprinde răspunsul la întrebările: cine, unde, cu cine, ce, cum, când, cât timp. Această descriere reduce gradul de generalizare a problemei, transformând-o într-una specifică, punctuală.

După formularea scopurilor, este formulată propoziţia interogativă „Cum să realizez scopul, dorinţa personală?”. Pentru ca răspunsul la această întrebare să fie unul adecvat, formularea scopului trebuie să respecte următoarele criterii:

- să fie o formulare pozitivă (să se focalizeze pe ce se poate face şi nu pe ceea ce nu poate fi făcut);
- să fie un scop realist şi acceptabil social;

- să depindă doar de abilităţile, cunoştinţele şi resursele elevului;
- să fie măsurabil şi planificat în timp.

Strategia de formare a abilităţilor de definire a problemei presupune lucrul individual şi în grup pe anumite situaţii generale şi niciodată pe problema concretă a unui elev din clasă.

3. Generarea soluţiilor alternative

Această fază constă în identificarea a cât mai multor idei sau soluţii pozitive, care să maximizeze probabilitatea de a găsi cea mai eficientă soluţie. Din acest motiv, este recomandată generarea a cel puţin trei soluţii. Metodele utilizate pentru maximizarea numărului de soluţii generate sunt *brainstorming-ul*, *modificarea cadrului de referinţă* şi *adoptarea (împrumutarea) unei soluţii de la o problemă similară*.

Brainstorming-ul se bazează pe două principii: acela al cantităţii (cât mai multe idei) şi acela al suspendării judecăţii evaluative (pe termen scurt este acceptată orice idee, chiar şi cele care par nerelevante). Aplicarea lor permite depăşirea rigidităţii, stereotipiei şi gândirii convergente (focalizată pe o singură soluţie).

Modificarea cadrului de referinţă presupune evaluarea şi interpretarea problemei dintr-un alt punct de vedere; a privi problema prin alte „lentile", a schimba „rama" de încadrare a problemei sau a vedea problema cu „alţi ochi" poate să modifice total perspectiva asupra ei.

Împrumutarea unei soluţii de la o problemă similară rezolvată în situaţii anterioare. Apelul la experienţa altor persoane permite achiziţia unor soluţii a căror eficacitate a fost probată anterior de către o altă persoană. Transferul soluţiei prin analogie face apel la experienţa anterioară a subiectului, în care a rezolvat cu succes probleme similare. Totuşi, această metodă necesită o anumită precauţie. Cel mai adesea, elevii se opresc la soluţii anterioare, pe care le aplică repetitiv, formându-şi o perspectivă îngustă asupra problemei. Ei speră să depăşească eşecul printr-o aplicare repetitivă şi abuzivă a soluţiei respective. Uneori, este mai confortabil să repeţi ceva familiar decât să depui efort pentru identificarea unor noi soluţii viabile pentru noua situaţie.

Utilizarea tehnicilor prezentate anterior permite generarea unui număr mare de soluţii şi, astfel, ieşirea dintr-o abordare stereotipă a procesului rezolutiv. Toate soluţiile, indiferent de calitatea lor, sunt notate pe o listă, urmând a fi supuse examinării evaluative.

4. Evaluarea soluţiilor alternative şi luarea deciziei

După realizarea listei de soluţii, se aplică criteriile de evaluare a utilităţii fiecărei alternative. Utilitatea se evaluează făcând apel la următoarele criterii:

- rezultatele posibile (beneficii);

- riscurile asociate;
- resursele interne şi externe necesare implementării;
- timpul necesar implementării;
- interferenţa negativă a soluţiei cu alte situaţii, opţiuni ale celor implicaţi în decizie.

Procedura de evaluare a utilităţii alternativelor presupune evaluarea probabilităţii eficienţei pe care o are soluţia respectivă în atingerea scopului propus şi a valorii acţiunii respective. Probabilitatea eficienţei este funcţie a probabilităţii realizării în mod optim a acţiunii respective. Următoarele întrebări pot ajuta evaluarea probabilităţii eficienţei unei soluţii:

- Poate fi atins scopul iniţial propus?
- Poate fi atins acest scop prin realizarea acestei acţiuni?
- Pot realiza acţiunea respectivă?
- Realizarea scopului va facilita atingerea scopului final sau a altui scop instrumental, asociat celui final?

Valoarea unei acţiuni este dată de evaluarea în următoarele arii:

consecinţe personale - cât timp, cât efort sau ce alte consecinţe sunt necesare? Care este costul şi beneficiul afectiv? Este rezultatul acţiunii în concordanţă cu valorile şi etica elevului? Care este efectul realizării acţiunii în alte domenii?

- *consecinţe sociale* - care este efectul acţiunii asupra familiei, prietenilor etc.?
- *efecte pe termen scurt*: - care va fi impactul imediat al manifestării problemei asupra altor domenii?
- *efecte pe termen lung* - care sunt consecinţele asupra valorilor, atitudinilor, competenţelor, scopurilor finale, stării de bine.

Criteriile descrise nu sunt aplicabile în toate situaţiile, ci doar în acelea în care alternativele sunt la fel de semnificative, de aceeaşi intensitate, dar opuse. În majoritatea situaţiilor, este suficientă aplicarea unuia dintre criteriile enumerate, în funcţie de relevanţa sa pentru context. Strategiile de formare a abilităţilor de anticipare presupun modelarea lor iniţială şi apoi exersarea lor pe situaţii generale şi de interes pentru elevi.

Luarea deciziei presupune aplicarea unei analize cost-beneficiu (vezi figura 8.1). Adesea, decizia este influenţată de mai mulţi factori: valorile şi atitudinile elevului, starea afectivă în momentul deciziei, informaţiile pe care le are despre acea temă, a căror valoare funcţională depinde de context. Analiza raţională este recomandată situaţiilor cu o puternică încărcătură afectivă, cu soluţii multiple, generale sau de importanţă majoră.

În funcție de gradul de satisfacere a criteriilor, pot fi alese una, două sau mai multe soluții. Sunt selecționate acele soluții care satisfac în cel mai mare grad criteriile. Relevanța criteriilor este determinată de context.

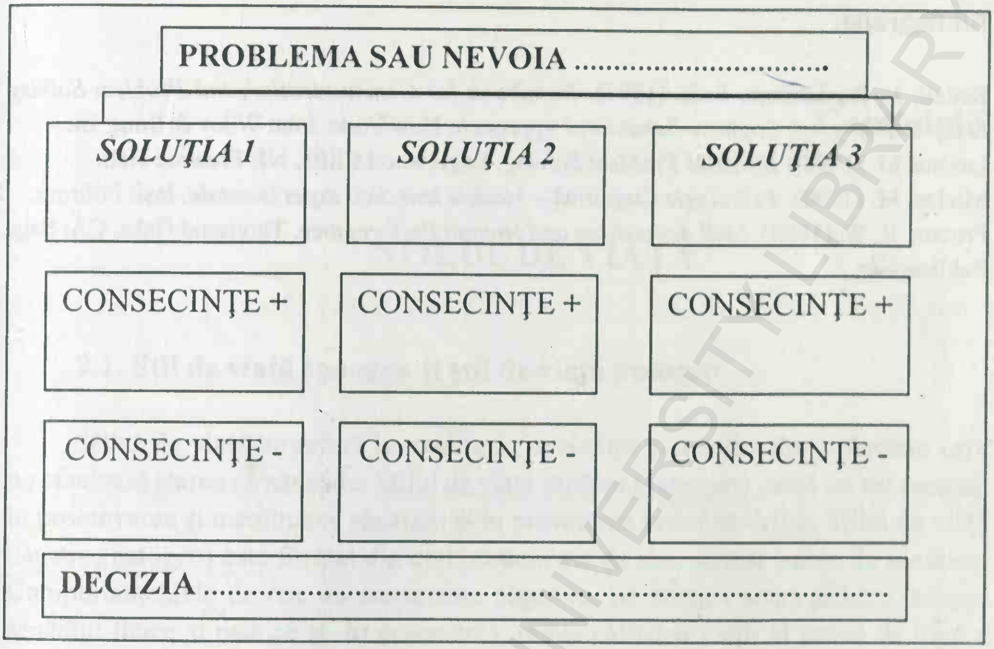

PROBLEMA SAU NEVOIA ....
SOLUȚIA 1
SOLUȚIA 2
SOLUȚIA 3
CONSECINȚE +
CONSECINȚE +
CONSECINȚE +
CONSECINȚE -
CONSECINȚE -
CONSECINȚE -
DECIZIA ....

Figura 8.1. Model decizional

5. Implementarea soluțiilor selecționate

Aceasta etapă implică realizarea sarcinilor la școală sau în alte contexte sociale. Planificarea presupune organizarea sarcinilor în funcție de anumite criterii (complexitate, timp, relații cauzale) și descrierea modului în care subacțiunile vor trebui completate. De asemenea, se stabilește criteriul de realizare a scopului și cine realizează monitorizarea implementării planului de rezolvare.

6. Evaluarea efectelor

Evaluarea efectelor parțiale și finale și compararea lor cu cele anticipate determină stabilirea unei concluzii finale. Dacă rezultatele nu sunt cele așteptate, se reinițiază procesul rezolutiv (pentru a identifica sursa eșecului). Elevii sunt învățați să realizeze evaluări ale consecințelor planului de rezolvare a problemei (vezi fișele 18 și 19 din anexe). Dacă consecințele nu sunt cele dorite, se reia planul de rezolvare de la prima etapă și se evaluează fiecare componentă – definirea problemei, generarea de alternative, selectarea alternativei, planul de implementare, monitorizarea și evaluarea planului. Este important ca elevul să învețe să perceapă rezultatul ca un efect și procesul de rezolvare ca un proces continuu de rezolvare.

Bibliografie:

Bedell, J., R., Lennox, S. S. (1997). *Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training – A Cognitiv-Behavioral Approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Levine, M. (1994). *Effective Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Miclea, M. (1999). *Psihologie Cognitivă – Modele teoretico experimentale*. Iaşi: Polirom.

Proctor, R. W. (1995). *Skill Acquisition and Human Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Capitolul 9

STILUL DE VIAȚĂ

9.1. Stil de viață sanogen și stil de viață patogen

Stilul de viață se referă la totalitatea deciziilor și a acțiunilor voluntare care ne afectează starea de sănătate. Stilul de viață sănătos (sanogen) joacă un rol esențial în promovarea și menținerea sănătății și în prevenirea îmbolnăvirilor. Stilul de viață negativ (patogen) este format din comportamente de risc pentru starea de sănătate. Comportamentele de risc au consecințe negative, pe termen scurt și lung, asupra sănătății fizice și psihice și, în consecință, reduc calitatea vieții și starea de bine a persoanei. Pentru evaluarea stilului de viață, vezi fișa 20 din anexe.

Studiile în domeniu (Sarafino, 1994) au identificat un set de **comportamente protectoare ale sănătății:**

- a dormi între 7 și 9 ore;
- a lua micul dejun regulat;
- a nu consuma alimente între mese;
- menținerea greutății în limite normale;
- a nu fuma (activ și pasiv);
- a nu consuma alcool decât ocazional;
- a face exerciții fizice regulat.

Factorii comportamentali de risc au un rol important în etiologia și evoluția bolilor; de exemplu, peste 25% dintre bolile cardiovasculare ar putea fi evitate prin modificarea unui singur comportament de risc – fumatul. Comportamentele de risc care sunt în relație cu cele mai importante cauze de deces sunt:

a) fumatul, sedentarismul, alimentația necorespunzătoare, stresul - în tulburările cardiovasculare;

b) fumatul, consumul de alcool, alimentația neechilibrată, expunerea la soare neprotejat - în cancer;

c) alimentaţia neechilibrată, stresul, sedentarismul - în accidentele vasculare cerebrale;
d) consumul de alcool, droguri, conducerea fără utilizarea centurilor de siguranţă, stresul - în accidente (inclusiv accidentele de maşină).

Caracteristicile comportamentelor relaţionate cu sănătatea:

Comportamentele relaţionate cu sănătatea sunt determinate de factori diferiţi. De exemplu, fumatul poate avea o funcţie de „rezolvare" a situaţiilor de stres, în timp ce activitatea fizică poate fi relaţionată cu accesul la o sală de sport.

Factori diferiţi pot controla acelaşi comportament în mod diferit, la persoane diferite. De exemplu, fumatul poate fi determinat de inabilitatea adolescentului de a-şi face prieteni, de abilităţi scăzute de management al situaţiilor de stres sau de nevoia de acceptare într-un grup de colegi.

Factorii care controlează comportamentul se schimbă în timp. De exemplu, un tânăr fumează la început pentru a se identifica cu normele grupului său de prieteni, pentru ca mai târziu fumatul să aibă o funcţie de control al situaţiilor de stres. Un alt exemplu este cel legat de exerciţiul fizic. Elevii fac sport prin natura programei şcolare, însă, după ce îşi finalizează studiile, renunţă la exerciţiul fizic.

Comportamentele relaţionate cu sănătatea şi factorii care le controlează diferă de la individ la individ. Un tânăr poate începe să consume alcool din motive sociale, după care alcoolul să aibă o funcţie de „rezolvare" a problemelor emoţionale; pentru un alt tânăr, etapele pot fi diferite.

9.2. Rolul programelor de prevenţie a îmbolnăvirilor şi al educaţiei pentru sănătate

Promovarea şi menţinerea sănătăţii se realizează prin **programele de prevenţie şi prin cele de educaţie** pentru un stil de viaţă sănătos. Recunoaşterea importanţei prevenţiei pentru sănătatea publică reprezintă cel mai semnificativ aspect al promovării sănătăţii fizice şi mentale. Prevenţia are trei componente:

1. **Prevenţia primară** are ca obiective reducerea riscului de îmbolnăvire prin adoptarea comportamentelor protectoare ale sănătăţii. Prevenţia primară se realizează mai ales în familie şi şcoală. Aici, se dezvoltă atitudini de respingere a comportamentelor de risc – fumat, consum de alcool, droguri, alte comportamente de risc, cum sunt cele sexuale ori cele legate de siguranţă - prin activităţile de educaţie pentru sănătate, în cadrul orelor de consiliere şi orientare.
2. **Prevenţia secundară** implică reducerea factorilor de risc la grupurile cu risc crescut pentru îmbolnăvire. Aceste grupuri sunt cele care au adoptat deja comportamentul de risc. Şcoala poate să aibă un rol important şi în prevenţia secundară. De exemplu, se realizează prevenţia secundară la

elevii care fumează sau care consumă alcool şi droguri, prin realizarea unui plan de intervenţie de modificare a acestor comportamente şi atitudini negative faţă de un stil de viaţă sănătos.

3. **Prevenţia terţiară** are ca obiective reducerea duratei îmbolnăvirii şi creşterea calităţii vieţii persoanelor care suferă de o boală. Prin proiectele de voluntariat în care este implicată şcoala, elevii pot contribui la creşterea calităţii vieţii unor persoane cu anumite boli terminale.

Promovarea şi menţinerea sănătăţii se realizează, aşa cum am precizat, prin **educaţia pentru sănătate** în cadrul orelor de dirigenţie, a orelor de consiliere şi a programelor de voluntariat la care participă elevii sub coordonarea profesorului-consilier. Dezvoltarea programelor de educaţie pentru sănătate în şcoală şi comunitate este esenţială pentru formarea unor valori pozitive faţă de sănătate. Profesorul-consilier, în colaborare cu alte instituţii şi asociaţii guvernamentale şi nonguvernamentale, are rolul de a stimula dezvoltarea acestor programe.

Obiectivele educaţiei pentru sănătate sunt:

- achiziţionarea unui set de informaţii despre comportamentele de risc şi cele de protecţie;
- formarea unor atitudini de acceptare a comportamentelor protective şi de respingere a celor de risc;
- practicarea de comportamente de promovare şi menţinere a sănătăţii şi de evitare a riscului de îmbolnăviri;
- întărirea comportamentelor sănătoase şi scăderea frecvenţei comportamentelor de risc – fumat, consum de alcool, droguri, sedentarism, alimentaţie neechilibrată, viaţă sexuală de risc;
- promovarea în comunitate şi mass-media a unui stil de viaţă sănătos;
- facilitarea promovării şi a menţinerii unui nivel optim al sănătăţii fizice, sociale, emoţionale, cognitive şi spirituale.

Formarea stilului de viaţă sănătos

Modelul convingerilor despre sănătate (Health Belief Model - HBM) a fost dezvoltat pentru a explica modul de formare a comportamentelor relaţionate cu sănătatea. Conform acestui model, un comportament se formează prin evaluarea de către individ a două componente:

1. *percepţia ameninţării bolii sau a comportamentului de risc;*
2. *costurile şi beneficiile comportamentului.*

Percepția amenințării este determinată de informațiile pe care un tânăr le are despre acel comportament sau acea boală și este influențată de trei factori: a) valorile generale privind sănătatea („Sunt preocupat de sănătatea mea"); b) convingerile privind vulnerabilitatea la o anumită boală („Mama mea este supraponderală, așa că și eu voi fi supraponderală"); c) convingerile despre consecințele bolilor („Voi muri dacă voi avea cancer pulmonar"). Alți factori care sunt relevanți în percepția amenințării: *variabilele demografice* (vârstă, sex, rasă, etnie), *variabile psihosociale* (caracteristici de personalitate, norme sociale, presiunea grupului), *variabile structurale* (cunoștințele despre o boală).

Evaluarea costurilor și a beneficiilor adoptării unor comportamente este un alt factor important în formarea atitudinii față de comportamentele protectoare și de risc și are un rol important în luarea unei decizii adecvate pentru adoptarea unui stil de viață sănătos. Aceste „costuri" sau consecințe pot fi materiale („Nu am bani să merg la o sală de sport") sau psihologice („Nu voi mai avea atât de mult timp să stau cu prietenii mei, dacă merg la sport."). Elevii trebuie învățați să evalueze aceste costuri și consecințe în adoptarea unui comportament.

Teoria planificării comportamentale (Fishbein & Ajzen, 1986) este o teorie cognitivă care explică formarea comportamentelor sănătoase sau de risc prin trei componente: atitudinile față de un comportament specific, normele subiective față de comportament și percepția controlului (intern și extern) comportamental (figura 9.1).

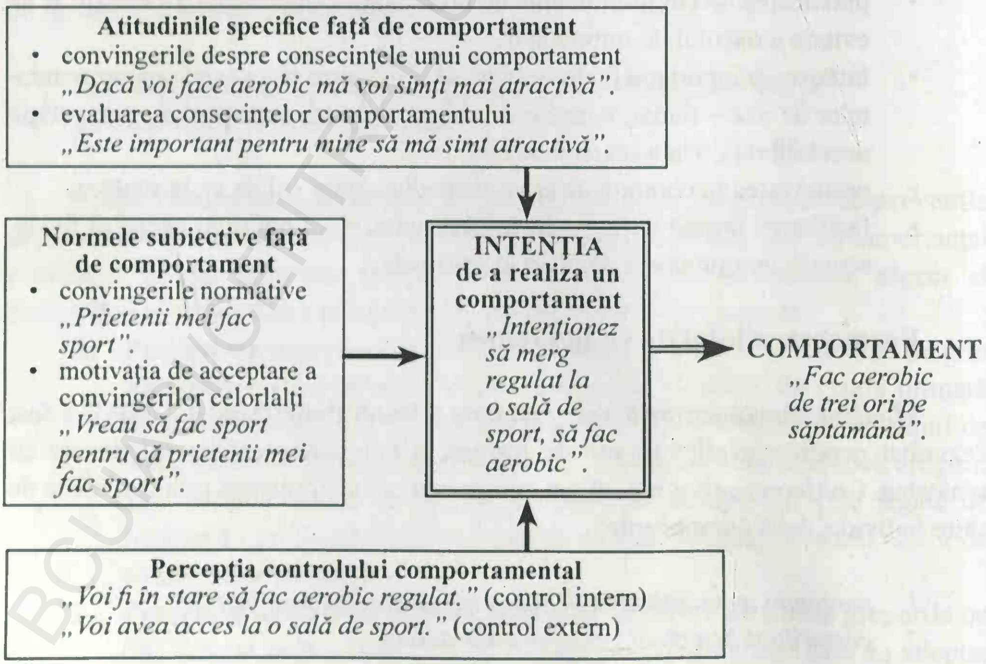

Atitudinile specifice față de comportament
• convingerile despre consecințele unui comportament
„Dacă voi face aerobic mă voi simți mai atractivă".
• evaluarea consecințelor comportamentului
„Este important pentru mine să mă simt atractivă".
Normele subiective față de comportament
• convingerile normative
„Prietenii mei fac sport".
• motivația de acceptare a convingerilor celorlalți
„Vreau să fac sport pentru că prietenii mei fac sport".
INTENȚIA de a realiza un comportament
„Intenționez să merg regulat la o sală de sport, să fac aerobic".
COMPORTAMENT
„Fac aerobic de trei ori pe săptămână".
Percepția controlului comportamental
„Voi fi în stare să fac aerobic regulat." (control intern)
„Voi avea acces la o sală de sport." (control extern)

Figura 9.1. Teoria planificării comportamentale

Teoria autoeficacităţii (Bandura, 1982). Autoeficacitatea se referă la încrederea unei persoane în capacităţile sale de a-şi mobiliza resursele cognitive şi motivaţionale necesare adoptării unor comportamente. Autoeficacitatea este un proces cognitiv care generează opţiuni, emoţii, motivaţii şi comportamente (Băban, 1998). Acest proces este influenţat de: 1) perceperea succeselor şi a eşecurilor din performanţele anterioare; 2) observarea comportamentelor celorlalţi; 3) feedback-ul din partea celorlalţi; 4) starea noastră fiziologică. Un tânăr care încearcă să renunţe la fumat şi are frecvente eşecuri îşi dezvoltă un sentiment scăzut de autoeficacitate, ceea ce îl face să renunţe la modificarea comportamentului.

Conştientizarea tinerilor în legătură cu acest proces este importantă pentru formarea şi menţinerea comportamentelor corespunzătoare unui stil de viaţă sănătos. De cele mai multe ori, adolescenţii adoptă comportamentul de risc pentru a face faţă unor situaţii, ignorând consecinţele de lungă durată ale acestuia.

Comportamente protectoare ale sănătăţii:

- Exerciţiul fizic;
- Alimentaţia echilibrată;
- Balanţa dintre muncă-odihnă-recreere;
- Protecţia faţă de expunerea prelungită la soare;
- Verificările medicale periodice;
- Utilizarea centurilor de siguranţă (în cazul maşinii);
- Utilizarea căştilor de protecţie (în cazul bicicletei şi motocicletei);
- Gândirea pozitivă despre sine, lume şi viitor;
- Relaţionarea interpersonală armonioasă;
- Menţinerea suportului social (familie, prieteni, confident);
- Controlul stresului;
- Aderenţa la tratament în cazul îmbolnăvirilor.

Funcţiile comportamentelor de risc pentru tineri (Nutbeam, Booth, 1994):

(a) exprimarea opoziţiei faţă de autoritatea adultului şi faţă de normele convenţionale ale societăţii – de exemplu, consumul de droguri;

(b) o modalitate de identificare cu grupul şi de a fi acceptat de grup – de exemplu, fumatul;

(c) exprimarea şi confirmarea valorilor identităţii personale – de exemplu, consumul de alcool;

(d) un semn de maturitate, prin adoptarea unor comportamente adulte – de exemplu, consumul de alcool, fumatul;

(e) mecanism de coping, de adaptare la situaţiile de stres, frustrare, inadecvare, eşec sau la situaţiile anticipate ca fiind de eşec – de exemplu, consum de alcool, droguri, fumat;

(f) o funcție de recreere, amuzament, experiențe inedite sau pentru a „rupe” rutina – de exemplu, consumul de droguri.

Studiile în domeniu arată că, în general, comportamentele de risc nu apar izolate, ci într-un set comportamental. Relația dintre fumat, consumul de alcool și consumul de droguri, ca și între consumul de alcool sau de droguri și actele sexuale neprotejate, sunt cele mai semnificative. S-a evidențiat o relație inversă între fumat și exercițiul fizic, tinerii care sunt activi din punctul de vedere al activității fizice fumează într-o proporție semnificativ mai mică decât cei care sunt inactivi sportiv.

Adoptarea unor comportamente de risc poate duce uneori la **dependență.** Rolul prevenției în acest caz este esențial. Dependența de substanțe se referă la o utilizare repetitivă a unor substanțe psihoactive, în scopul producerii plăcerii sau al evitării disconfortului fizic și emoțional. Dependența de substanțe comportă trei aspecte importante: 1) substanța controlează comportamentul consumatorului prin nevoia de autoadministrare în mod repetat; 2) substanța afectează sistemul nervos central prin modificarea funcționării normale a creierului. Aceste modificări au ca efecte anumite schimbări ale stărilor emoționale, ale gândirii și ale percepției; 3) acționează ca o întărire (ca un stimul recompensă) care susține dorința persoanei de a continua să consume substanța. În consecință, dependența de substanțe se caracterizează prin modificări negative comportamentale, afective, mentale și de sănătate. Dependența este de mai multe tipuri:

- **dependența de nicotină;**
- **dependența de alcool;**
- **dependența de droguri;**
- **dependența de medicamente** (de exemplu, tranchilizante, somnifere).

Toate aceste categorii enunțate formează așa-numita **dependență de substanțe.** Există însă și alte tipuri de dependență, cum ar fi de exemplu:

- dependența de internet;
- dependența de jocuri de noroc;
- dependența de relații interpersonale nesănătoase.

Dependența de tutun, alcool sau droguri parcurge mai multe etape până când se produce ca atare. Este important de specificat faptul că, la fel ca și adulții, adolescenții și tinerii pot deveni dependenți atât de nicotină, cât și de alcool și droguri. Etapele consumului de substanțe sunt:

- **consumul experimental**, în care elevul consumă substanța din curiozitate (de exemplu, la o petrecere);
- **consum regulat**, în care elevul consumă substanța la diversele întâlniri cu colegii, prietenii;

- **consum devenit preocupare,** în care elevul obişnuieşte să consume alcool, droguri, tutun în multe situaţii şi căutarea acestor situaţii devine un scop în sine;
- **dependenţa** este faza în care întregul comportament este controlat de nevoia organismului de a fuma sau a consuma alcool sau droguri. *Persoana nu mai este liberă, este controlată de substanţă*!

9.3. Fumatul şi dependenţa de nicotină

Fumatul este unul dintre cele mai controversate comportamente nesănătoase. Multă vreme s-a considerat că decizia de a fuma reprezintă o alegere în cunoştinţă de cauză, că oamenii sunt bine informaţi în momentul în care încep să fumeze şi, implicit, îşi asumă responsabilitatea acestui comportament şi a consecinţelor lui. Totuşi, studiile arată că 95% dintre fumători încep să fumeze înaintea vârstei de 20 de ani. Întrebarea care se impune este în ce măsură aceşti tineri deţin informaţii pertinente şi suficiente referitoare la comportamentul de fumător şi la riscurile pe care le implică. Un studiu realizat pe un număr de 895 de adolescenţi, referitor la atitudinile şi convingerile despre fumat, a subliniat insuficienta informare despre prevalenţa şi riscurile acestui comportament. Astfel, adolescenţii:

- au supraestimat numărul adulţilor şi al adolescenţilor care fumează;
- au subestimat ponderea persoanelor care au atitudini negative faţă de fumat;
- au considerat că sunt mai puţin expuşi riscurilor la bolile asociate fumatului.

Prevalenţa acestor convingeri eronate era mult mai mare la adolescenţii: (a) care începuseră deja să fumeze; (b) care aveau prieteni sau membri ai familiei care fumau; şi (c) care intenţionau să înceapă să fumeze în viitorul apropiat.

Fumatul începe de obicei la o vârstă timpurie. Multe sondaje relevă faptul că mai mult de 15% dintre adolescenţii cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani fumează regulat şi se consideră fumători. Fumatul este un comportament care se dezvoltă treptat, de la faza de experimentare la faza de dependenţă şi de formare a unei atitudini pozitive faţă de fumat.

Efectele fumatului asupra organismului

Fumul de ţigară este dăunător tuturor celor care îl inspiră, inclusiv nefumătorilor **(fumatul pasiv)**. Acesta conţine aproximativ 4000 de substanţe chimice, dintre care 40 sunt cancerigene. Una dintre substanţele inhalate odată cu fumul de ţigară este nicotina. **Nicotina este un drog** care se află în tutun şi care are multe efecte negative asupra organismului, influenţează sistemul nervos într-un mod negativ şi produce grave probleme de sănătate, incluzând dependența. **Fumatul determină dependența de nicotină, așa cum poți fi dependent de alcool sau de alte droguri.**

Efectele nicotinei asupra organismului:

- creșterea ratei pulsului și a respirației;
- încetinirea activității musculare și a reflexelor;
- forțează organismul să consume mai mult oxigen, ceea ce face mai dificilă funcționarea inimii;
- crește probabilitatea de a se forma „dopuri" în sânge – ceea ce poate duce la infarct miocardic.

Efectele asupra creierului:

- tulburări atenționale;
- dificultăți de învățare;
- modificări ale dispoziției afective;
- încetinirea reacțiilor.

Când o persoană fumează, nicotina...

- ajunge rapid în sânge prin plămâni;
- ajunge la creier în 7 secunde de la inhalare;
- ajunge în alte organe – rinichi, pancreas, ficat.

Fumatul, prin substanțele pe care le conține fumul de țigară, afectează sănătatea în diverse moduri, provocând: *cancer* (al plămânilor, al buzelor, al pancreasului, al rinichilor sau al creierului), *boli cardiovasculare, boli pulmonare, infarct miocardic, probleme cu sarcina* (femeile care fumează prezintă un risc crescut de a avea copii bolnavi) (pentru identificarea efectelor fumatului asupra organismului, vezi fișa 24 din anexe).

Fumatul și influența grupului

pom [illegible]

Grupul de apartenență joacă un rol important în formarea unor norme pozitive față de fumat la adolescenți și tineri. Studiile din domeniu (Schofield și colab., 2001) au identificat la membrii grupului de apartenență similaritatea comportamentului de fumat. Grupurile sociale au un set de norme, prin care grupul se definește și se diferențiază față de alte grupuri. Comportamentul de grup este comportamentul indivizilor care împărtășesc aceeași identitate socială. Sentimentul de apartenență la un grup este asociat cu uniformitatea stereotipă socială a comportamentelor, atitudinilor, percepțiilor și valorilor. Fumatul este un comportament complex, manifestat cu predilecție în situații sociale și care, astfel, poate avea rolul unui „cod semiotic", prin care grupul se diferențiază de alte grupuri sociale. Forța influenței sociale produce omogenitate comportamentală în grupurile de prieteni. Observarea omogenității comportamentale a membrilor grupului arată că procesul de selecție a prietenilor se face pe baza similarității comportamentale. Tinerii își aleg prietenii care au comportamente similare cu ale lor. Comportamentul de grup presupune conformitatea membrilor grupului cu reprezentarea cognitivă a normelor și a comportamentelor stereotipe ale grupului. Noţiunea de percepţie a presiunii sociale este relaţionată cu conceptul de conformitate cu expectanţele celorlalţi şi mai puţin cu propria reprezentare cognitivă a setului de norme al grupului.

Procesul de identificare cu grupul social are trei faze: 1) influenţa informaţională – în care indivizii se definesc ca fiind membri ai unui grup sau categorie socială; 2) învăţarea normelor stereotipe ale grupului; 3) asumarea normelor grupului, astfel comportamentele lor devenind normative. Tinerii au, în acest fel, un rol activ în selectarea grupului social de apartenenţă. Intervenţiile anti-fumat trebuie să descurajeze funcţia socială a fumatului şi să încurajeze formarea altor norme sociale.

Normele pro- şi anti-fumat sunt atribute stereotipe ale unui grup de adolescenţi. Normele unui grup asociate cu fumatul au fost identificate ca fiind: consumul de alcool sau alte droguri, participarea la petreceri, cluburi, atitudinea de respingere a normelor impuse de adult. Normele anti-fumat au fost asociate cu atitudini şi comportamente pozitive faţă de sport şi faţă de valori religioase puternice. Grupurile cu risc scăzut sunt cele care au ca valori sănătatea fizică, prin participarea la activităţi sportive.

Studiile arată că fumatul la tineri este asociat cu normele grupului de apartenenţă privind fumatul. Tinerii care se identifică mai puternic cu grupul de apartenenţă adoptă mai multe dintre comportamentele grupului decât cei cu o identificare scăzută faţă de grup. Identificarea de grup este asociată cu concordanţa comportamentală a membrilor grupului. Tinerii care au comportamente discordante în raport cu grupul de apartenenţă tind să-şi aleagă un grup care să fie în acord cu normele lor comportamentale. Consecinţele acestor aspecte teoretice sunt foarte importante, astfel că activităţile şi campaniile de prevenţie trebuie să se focalizeze pe formarea unor valori pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos şi mai puţin pe rolul presiunii grupului în adoptarea unor comportamente.

Dintre factorii de ordin social asociaţi cu fumatul, cel mai semnificativ este imaginea celui care fumează. Industria tutunului, prin reclamele şi campaniile publicitare realizate, promovează imaginea fumătorului rebel, liber, matur şi puternic. Adolescenţii ajung astfel să considere fumatul un comportament care corespunde unei asemenea imagini. Modificarea acestei imagini este obiectivul fundamental al campaniilor anti-fumat, atât la nivelul şcolii, cât şi la nivelul societăţii. Unul dintre cele mai importante mesaje pe care trebuie să le transmită campaniile anti-fumat este cel legat de valoarea unui stil de viaţă sănătos, fără fumat, care are drept consecinţe atractivitatea fizică, sociabilitatea şi persuasiunea - norme importante pentru tineri.

Convingeri eronate ale adolescenţilor despre fumat

Există o serie de erori de gândire ale adolescenţilor referitoare la fumat. Aceste erori funcţionează frecvent asemenea unor scheme cognitive dezadaptative, care conservă şi întăresc comportamentul de fumător (pentru evaluarea convingerilor elevilor despre fumat, vezi şi fişa 21 de la anexe). Menţionăm câteva din ele:

- *„Fumatul te face atractiv."*

Răspuns: realitatea este că fumatul te face rău mirositor și îți îngălbenește dinții și mâinile. Hainele tale vor mirosi urât, la fel și respirația ta. Cum ar reacționa prietenul / prietena la o respirație urât mirositoare, la un păr care miroase a tutun?

- *„Fumatul te face independent și mai matur."*

Răspuns: fumatul te face dependent și nu mai ai control asupra ta. Fumatul nu te poate face mai inteligent, mai sofisticat, mai înțelept.

- „Fumatul te face să te simți bine."

Răspuns: în realitate, cei care fumează se simt obosiți, le este dificil să facă sport.

- *„Tutunul nu este un drog, nu-ți face niciun rău."*

Răspuns: fumatul produce efecte negative asupra sănătății și este o dependență. Nu este ușor să te lași de fumat!

Una dintre cele mai frecvente greșeli ale programelor tradiționale de prevenție a fumatului este focalizarea unidirecțională pe evidențierea consecințelor de lungă durată ale fumatului, cum ar fi aspectele legate de sănătate și boală. Studiile arată că mesajul „Fumatul dăunează grav sănătății" nu are eficacitatea pe care și-o doreau inițial cei care au dezvoltat acest mod de prevenție. Unul dintre principiile formării unui comportament este cel legat de funcția imediată a întăririlor. Pentru ca un comportament să se formeze este important să fie întărit la intervale scurte de timp. Astfel că evidențierea consecințelor de lungă durată a fumatului asupra sănătății nu este suficient de relevantă pentru formarea unui comportament alternativ acestuia. În consecință, este mai eficient să focalizăm prevenția și formarea comportamentelor pozitive pentru sănătate, prin analiza consecințelor imediate ale fumatului și prin conștientizarea elevilor asupra acestora. Un exemplu este *evidențierea beneficiilor* renunțării la fumat relevante pentru elevi. Aceste mesaje pot fi:

- Vei dobândi o formă fizică mai bună, prin creșterea rezistenței organismului.
- Respirația, părul, hainele tale nu vor mai emana mirosul neplăcut de tutun.
- Dantura și degetele tale nu vor mai fi îngălbenite.
- Vei economisi zilnic o sumă importantă de bani, pe care poți să-i folosești în alte scopuri.
- Eviți riscul contractării unor boli grave, adesea incurabile, precum și sensibilitatea la bolile infecțioase.
- Îți vei prelungi durata de viață.

Prevenţia fumatului activ şi pasiv are drept componente:

- informaţii privind consecinţele sociale şi de sănătate, de scurtă durată şi de lungă durată ale fumatului;
- formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
- discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului, a familiei şi a mass-mediei în formarea şi menţinerea atitudinilor faţă de fumat;
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare, asertivitate şi de a face faţă presiunii grupului (deprinderea de a spune NU, „Nu, mulţumesc, nu fumez.");
- dezvoltarea abilităţilor de luare a deciziilor, de gândire critică şi de management al stresului;
- dezvoltarea unor comportamente alternative. Fumatul este un comportament care are o anumită funcţie.

9.4. Alcoolul şi dependenţa de alcool

Deşi alcoolul a apărut iniţial din motive practice (înlocuirea apei de băut impure, oficierea unor ceremonii religioase etc.), utilizarea lui s-a schimbat ulterior. Oamenii au început să producă diferite tipuri de alcool, iar consumul de alcool a devenit parte din cultura europeană. Utilizarea lui a dus însă adesea la abuz. Indiferent dacă se găsesc sub formă de bere, vin sau lichior, băuturile alcoolice sunt substanţe chimice care afectează activitatea mentală, emoţională şi comportamentală. **Alcoolul este un drog puternic**. Deoarece băuturile alcoolice sunt atât de comune şi accesibile în cultura noastră, uităm că alcoolul este un drog cu efecte similare drogurilor interzise.

Iniţierea comportamentului de a consuma alcool se realizează prin învăţare socială – copiii şi adolescenţii învaţă, privind la cei maturi, că a consuma alcool este ceva plăcut, oamenii care beau sunt veseli, râd şi se simt bine. Curiozitatea şi dorinţa de a imita adulţii îi determină pe mulţi copii să încerce, la rândul lor, să consume alcool. Alcoolul devine astfel un risc din ce în ce mai mare, pentru că poate fi acceptat şi încurajat de către cei din anturaj şi, cel puţin temporar, îi poate face să pară şi să se simtă mai mari. Consumul de alcool devine, deci, un comportament format pe baza învăţării sociale. Învăţarea socială a consumului de alcool presupune următoarele dimensiuni:

Învăţarea acestui comportament se realizează prin observarea comportamentelor unor persoane importante pentru copil sau adolescent, cum ar fi membri ai familiei, prieteni, celebrităţi, modele personale. *(„A bea este ceva interesant, te face să te simţi bine, să fii vesel)*.

Învăţarea socială presupune şi formarea unor atitudini pozitive faţă de efectele alcoolului; adolescenţii învaţă astfel că a consuma alcool face parte dintr-un proces natural, în urma căruia devii mai „sociabil" şi mai „matur".

Adolescenţii continuă să consume alcool, mai ales datorită *influenţei grupului.* În această etapă, se consolidează comportamentul lor de consum de alcool. Ca şi consecinţe ale acestora, adolescenţii tind să considere că relaţiile sociale sunt facilitate şi favorizate de acest comportament prin faptul că alcoolul îi determină să devină mai volubili şi mai lipsiţi de inhibiţii. Un alt mecanism al consumului de alcool este utilizarea acestuia pentru rezolvarea situaţiilor de criză, pentru care tânărul nu şi-a dezvoltat abilităţile necesare.

Efectele alcoolului

Există două tipuri de efecte ale consumului de băuturi alcoolice: *efectele de scurtă durată* şi *efectele pe termen lung.* Efectele imediate ale consumului de alcool sunt: o uşoară relaxare, inhibiţii mai reduse şi reacţii mai lente. Cu cât este consumat mai mult alcool, cu atât acesta va produce mai multe modificări la nivel cognitiv, emoţional şi comportamental. Consumul de alcool în cantităţi mari şi pe o perioadă îndelungată poate duce la tulburări somatice şi psihologice grave. Alcoolul este o *substanţă toxică,* care are drept consecinţe: ciroza, boli cardiace, ulcer, cancer, boli psihice, afecţiuni fatale ale creierului (pentru identificarea de către elevi a efectelor alcoolului asupra organismului, utilizaţi fişa 24 din anexe).

Una dintre cele mai grave consecinţe ale consumului de alcool este alcoolismul. Organizaţia Mondială a Sănătăţii consideră **alcoolismul o boală**. Este o boală cronică, progresivă şi potenţial fatală prin consumul necontrolat de alcool. **Alcoolismul nu este o problemă de imoralitate sau de caracter slab**. Alcoolicii sunt persoane bolnave care au nevoie de sprijin şi tratament. Există o serie de instituţii şi asociaţii care au ca obiectiv recuperarea tinerilor şi a adulţilor dependenţi de alcool. Unul dintre programele cu eficienţă ridicată în recuperare, dezvoltat şi în ţara noastră, este cel al Asociaţiei Alcoolicilor Anonimi (AA), care oferă materiale informative şi servicii de consiliere şi terapie pentru persoanele dependente (adolescenţi şi adulţi) şi pentru familiile acestora.

Efectele consumului de alcool asupra tinerilor

1. Abuzul de alcool este cauza celor mai multe *accidente de maşină* în care sunt implicaţi tinerii. O treime din accidentele mortale sunt legate de consumul de alcool. În plus, mii de persoane sunt rănite grav în fiecare an. În 85% dintre cazuri, conducătorii implicaţi în accidente au consumat ocazional alcool. Deci, informaţi tinerii:

- să nu conducă niciodată după ce au consumat alcool;
- să refuze să intre într-o maşină în care conducătorul auto a consumat alcool;

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- să insiste să conducă maşina cineva care nu a consumat deloc alcool.

Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *„Nu există nici o metodă miraculoasă pentru a elimina rapid efectele consumului de alcool. Un duş rece sau o cafea tare nu reduc alcoolemia."*

2. Consumul de alcool, chiar şi în cantităţi moderate creşte foarte mult riscul de a avea *raporturi sexuale neprotejate*. Mesajul transmis tinerilor trebuie să fie: *„Un singur raport sexual neprotejat te poate contamina cu virusul HIV (SIDA) sau cu alte boli cu transmitere sexuală."*

3. Consumul de alcool duce la *violenţă şi agresivitate*. Sub influenţa consumului de alcool, poţi interpreta greşit o remarcă sau un gest, ceea ce poate duce la comportamente agresive şi violenţă.

Adolescenţii care consumă alcool pot fi:

- **„sclavi ai grupului"** – cei care nu pot spune „NU" grupului de apartenenţă; care doresc, prin adoptarea acestui comportament, să fie acceptaţi sau să îşi câştige o anumită poziţie în grup! *„Beau, fiindcă şi prietenii mei o fac", „Beau, fiindcă altfel ceilalţi vor râde de mine!"*
- **„sclavi ai propriei imagini"** – persoane care recurg la acest comportament pentru a-şi crea sau menţine o anumită imagine. *„Beau, fiindcă asta fac bărbaţii!", „Beau, fiindcă voi fi mai puternic şi mai interesant!"*
- **„sclavi ai propriilor slăbiciuni"** - persoane care consumă alcool, fiindcă cred că acesta le va rezolva problemele. *„Am o groază de probleme pe care nu ştiu să le rezolv!", „Beau fiindcă îmi place!"*

Pentru identificarea convingerilor elevilor faţă de consumul de alcool, utilizaţi fişa 22 din anexe. Discutaţi cu elevii fiecare item din chestionar şi oferiţi informaţii corecte despre alcool. Este recomandată integrarea mesajului de prevenire a consumului de alcool la diferitele activităţi şcolare şi extraşcolare, pentru formarea comportamentelor alternative consumului de alcool şi a unui sistem de valori care promovează sănătatea şi starea de bine fizică şi psihică.

Prevenţia consumului de alcool are următoarele componente:

- informaţii privind consecinţele sociale şi de sănătate de scurtă şi de lungă durată ale consumului de alcool;
- formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
- discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului, a familiei şi a mass-mediei în formarea şi menţinerea atitudinilor faţă de alcool;
- discutarea modului în care alcoolul poate diminua performanţele şcolare, profesionale etc.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- dezvoltarea deprinderilor de asertivitate şi de a face faţă presiunii grupului (deprinderea de a spune NU);
- dezvoltarea abilităţilor de luare a deciziilor, de gândire critică şi de management al stresului.
- desfăşurarea de activităţi de recreere sănătoase, cum sunt: sportul, muzica, artele plastice, activităţi de club, voluntariatul.

9.5. Drogurile şi dependenţa de droguri

Drogul este o substanţă a cărei utilizare creează dependenţă fizică şi psihică şi tulburări grave ale activităţii mentale, ale percepţiei şi ale comportamentului. Consumul de droguri este deja o problemă majoră a învăţământului românesc.

Prevenţia consumului de droguri este un proces complex, la care trebuie să participe întreaga societate, familia, şcoala, elevii, organizaţiile nonguvernamentale şi cele guvernamentale. Şcoala are un rol esenţial în activitatea de prevenţie, prin obiectivul ei de formare a unor elevi care pot lua decizii responsabile şi sănătoase. Elevii sunt din ce în ce mai expuşi consumului de droguri, de aceea au nevoie atât de informaţii corecte despre droguri, cât şi de formarea unor atitudini adecvate faţă de consumul de droguri.

Tipurile de droguri

droguri de stimulare (cannabis, amfetamine, cocaina) – accelerează funcţionarea sistemului nervos central, producând alertă şi excitabilitate. Tinerii consumă aceste droguri din nevoia de senzaţii tari, iar ca efect principal este deformarea imaginii realităţii şi scăderea percepţiei riscului.

droguri de relaxare (tranchilizante, barbiturice, sedative) – cunoscute şi sub numele de sedative, încetinesc activitatea sistemului nervos central, produc o stare de relaxare şi induc somnul. Tinerii care consumă aceste droguri simt nevoia de a se proteja de solicitările şi stimulările din mediu, de a evita confruntarea cu problemele, din sentimentul de neputinţă în a face faţă solicitărilor. Efectele posibile sunt: vorbire neclară, dezorientare, comportament specific stării de ebrietate.

droguri halucinogene sau psihedelice (L.S.D., ecstasy, mescalina) - produc tulburări ale funcţionării intelectuale, inducând o stare pseudopsihotică cu iluzii şi halucinaţii. Efectele posibile sunt: o percepţie alterată a timpului şi a distanţei, euforie şi comportament dezorientat.

Cei mai importanţi factori care duc la formarea unor atitudini pozitive faţă de droguri sunt:

- *curiozitatea* - mulţi tineri cred că, dacă consumă droguri o singură dată, nu vor deveni dependenţi, dar, în realitate, este greu să te opreşti; **anumite droguri dau dependenţă după o singură doză;**
- *rezolvarea problemelor* - este important ca tânărul să înţeleagă că primul pas în rezolvarea problemelor este recunoaşterea lor şi nu evitarea acestora prin consumul unor substanţe;
- formarea unei *imagini sociale* - un tânăr care consumă droguri crede că poate câştiga aprecierea şi respectul celorlalţi, dar de cele mai multe ori este izolat de colegi şi prieteni şi creşte riscul de a se afla în situaţii ridicole;
- *presiunea grupului* - să fie la fel ca ceilalţi din grup; unii tineri consumă droguri pentru că prietenii lor consumă şi ei droguri;
- *o stimă de sine scăzută* - un tânăr cu o stimă de sine scăzută poate consuma droguri pentru a se simţi mai curajos, mai valoros sau mai interesant; în realitate însă, consumul de droguri te controlează şi te manipulează şi duce la pierderea libertăţii de decizie;
- *un răspuns la singurătate* - unii tineri pot consuma droguri datorită problemelor pe care le au, a dificultăţilor de relaţionare şi comunicare.

Convingeri ale adolescenţilor faţă de droguri, care cresc riscul implicării lor în consumul de substanţe

„Consumul unui drog o singură dată nu are efecte negative."

Fals! Orice consum de droguri poate avea consecinţe grave: comportamente sexuale de risc, accidente de maşină, intoxicaţie sau chiar moarte. Multe dintre droguri dau dependenţă după primul consum.

„Adolescenţii, tinerii nu pot deveni dependenţi."

Fals! Dependenţa nu are limite de vârstă, rasă sau poziţie socială.

„Este uşor să te opreşti dacă doreşti."

Fals! Cei care consumă alcool sau alte droguri cred că pot să renunţe oricând, dar este un proces dificil, care necesită un suport profesional.

„Consumul de alcool sau droguri îţi rezolvă problemele."

Fals! Alcoolul şi drogurile (inclusiv nicotina) afectează grav organismul şi îţi creează multe probleme de sănătate fizică şi psihică. Acestea reduc capacitatea de concentrare şi scad eficienţa abilităţilor cognitive, ceea ce duce la o accentuare a problemelor.

„Drogul te face să comunici mai uşor."

Fals! El te izolează şi te îndepărtează de ceilalţi.

„Drogul te face să te simţi liber!"

Fals! El te face dependent, lipsit de control asupra vieţii tale şi poate provoca moartea.

„Numai indivizii slabi ajung dependenţi de droguri!"

Fals! Oricine poate deveni dependent de droguri, dacă nu este conştient de consecinţele consumului.

„Drogurile sunt oferite numai de străini!"

Fals! Cel mai adesea sunt oferite de un cunoscut, un coleg care doreşte să aibă un partener în consumul de droguri.

Pentru evaluarea convingerilor eronate faţă de droguri, utilizaţi şi fişa 23 din anexe. Oferiţi informaţii corecte elevilor, pentru ca aceştia să-şi formeze o reprezentare corectă a consecinţelor consumului de droguri.

Mesajele transmise elevilor trebuie să pună în evidenţă **efectele grave** ale consumului de droguri:

- ACCIDENTE DE MAŞINĂ – consumul de droguri este una dintre cauzele principale ale accidentelor de maşină în care sunt implicaţi adolescenţii şi tinerii.
- VIOLENŢĂ ŞI DELINCVENŢĂ – adolescenţii care consumă droguri (chiar şi pentru prima dată!) sunt predispuşi la violenţă şi comportamente delincvente.
- COMPORTAMENTE SEXUALE DE RISC – responsabilitatea este afectată sub influenţa alcoolului sau drogurilor, astfel că riscul pentru sarcini nedorite, infectarea cu boli cu transmitere sexuală sau SIDA este foarte mare.
- COSTURI EMOŢIONALE – consumul de droguri îţi scade stima de sine, eşti mai deprimat, mai agresiv, îţi pierzi respectul prietenilor, ai probleme cu părinţii şi la şcoală.
- SUICIDUL – în multe cazuri, consumul de droguri duce la suicid.

Profesorii-consilieri au responsabilitatea de a semnala comportamentele directe şi indirecte ale consumului de droguri şi de a solicita ajutorul părinţilor şi al specialiştilor în abordarea elevului care consumă droguri. Comportamentele indirecte nu înseamnă în mod obligatoriu consum de droguri, dar pot să constituie semne de alarmă. Pot fi observate mai multe astfel de comportamente, cele mai cunoscute fiind:

- schimbarea bruscă a comportamentului, elevul nu mai este aşa cum era înainte;
- trece fără motiv de la veselie la tristeţe;
- devine agresiv fără motiv;
- îşi pierde apetitul chiar şi pentru alimentele favorite;
- îşi pierde interesul faţă de şcoală, faţă de activităţile preferate (film, muzică, artă, sport, lecturi);
- este somnolent şi apatic fără motiv;
- are probleme financiare şi îi dispar lucruri de valoare (ceas, casetofon, bicicletă);
- şi-a schimbat grupul de prieteni;
- îşi ascunde noii prieteni şi nu vorbeşte despre preocupările lor;
- este în compania unor persoane care consumă alcool sau droguri;
- prezintă modificări afective şi comportamentale: este mai agresiv sau mai ostil, devine izolat, retras sau deprimat;
- are probleme acasă datorită consumului de alcool sau droguri;
- consumă alcool sau droguri în cantităţi mari;
- devine iritat şi necomunicativ când cineva îi pune întrebări despre consumul de alcool sau droguri, neagă că ar avea o problemă;
- utilizează alcool sau droguri cu regularitate şi în anumite perioade ale zilei (în fiecare seară sau în fiecare dimineaţă, înainte de a merge la şcoală);
- continuă să consume alcool chiar şi când ceilalţi nu mai consumă (de exemplu, la o petrecere);
- are probleme de memorie – uită evenimente care s-au petrecut în timpul consumului de alcool sau droguri;
- este „beat” sau „ameţit” la şcoală;
- pleacă de la şcoală pentru a consuma alcool sau droguri;
- rămâne corigent sau repetent;
- are probleme la şcoală datorită consumului de alcool sau droguri;
- îşi asumă riscuri în timpul consumului de alcool sau droguri, cum ar fi sexul neprotejat;
- încalcă legea când este sub influenţa alcoolului sau drogurilor;
- conduce maşina sub influenţa alcoolului sau drogurilor;
- este implicat în accidente de maşină cauzate de consumul de alcool sau droguri.

Exemple de comportamente alternative fumatului, consumului de alcool şi consumului de droguri:

Nivel al experienţei	**Comportamente alternative**
Fizică: stare de bine	Exerciţii de relaxare Dans şi antrenament al mişcărilor Recreere fizică, sport Masaj
Socială: identificare şi implicare socială	Implicarea în acţiuni comunitare, care pot oferi satisfacţie; Implicarea în activităţi de ajutorare socială Activităţi de voluntariat
Intelectuală	Hobby-uri, lectură, antrenamente mnezice
Creativă	Practicarea muzicii, a picturii, a artei fotografice
Interpersonală	Discuţii de grup, participarea la activităţi de grup, relaţionarea cu alte persoane Dezvoltarea abilităţilor de comunicare
Filozofică, spirituală	Consiliere orientată pe clarificarea valorilor Studiul filosofiei, literaturii universale, istoriei, literaturii spirituale şi a diferitelor sisteme de credinţe Meditaţie, contemplare

Prevenţia consumului de droguri are următoarele componente:

- informaţii despre consecinţele de sănătate şi sociale ale consumului de droguri;
- formarea unor valori şi atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos;
- discutarea şi analizarea rolului influenţei grupului în consumul de droguri;
- dezvoltarea deprinderilor de management al situaţiilor de criză prin învăţarea unor strategii de coping adaptative;
- dezvoltarea deprinderilor de management al conflictelor şi de luare de decizii responsabile;
- discutarea modului în care drogurile îţi controlează modul în care gândeşti, simţi şi te comporţi;
- desfăşurarea de activităţi de recreere sănătoase, cum ar fi participarea la acţiuni de voluntariat (de exemplu, programe de prevenţie a consumului de droguri).

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

În concluzie, vă prezentăm câteva dintre cele mai importante **dificultăţi ale programelor de educaţie a unui stil de viaţă sănătos** identificate de studiile de specialitate (Sarafino, 1998; Taylor, 1999).

Consecinţele pozitive ale comportamentelor sănătoase apar după intervale de timp mari. De exemplu, practicarea sportului are drept cosecinţă pe termen lung îmbunătăţirea stării fizice şi psihice de bine, iar consecinţele nepracticării exerciţiului fizic – starea fizică şi psihică înrăutăţită – nu se materializează decât foarte târziu. Acest lucru face mai dificilă focalizarea pe aceste consecinţe de lungă durată.

Comportamentele de risc sunt foarte greu de schimbat. Adicţiile, cum ar fi fumatul sau consumul de alcool şi droguri sunt foarte greu de modificat şi solicită din partea persoanei şi a familiei foarte mult efort consecvent în timp. Procesul de modificare a unui comportament de risc (chiar dacă nu este o adicţie) este un proces îndelungat, datorită factorilor care menţin comportamentul şi necesită realizarea unui plan de modificare de lungă durată.

Multe dintre comportamentele de risc au mai multe consecinţe pozitive imediate decât comportamentele sănătoase. Ca urmare, multe persoane optează pentru comportamentul care îi oferă recompensa pozitivă imediată, fără a lua în considerare consecinţele negative pe termen lung. Conştientizarea elevilor privind consecinţele complexe ale comportamentelor şi evitarea moralizării şi etichetării lor este esenţială în procesul de formare a unor atitudini pozitive faţă de un stil de viaţă sănătos.

Bibliografie:

Băban, A. (1998). *Stres şi personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Maibach, E., Parrot, L.R. (1995). *Designing health messages - Approaches from Communication Theory and Public Health Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Flay, B.R. (1985). Prosocial approaches to smoking prevention: A review of findings. *Health Psychology*, 4, 449-488.

Sarafino, E. P. (1998). *Health psychology: Biopsychosocial interactions (3rd ed.)*. Brisbane: John Wiley and Sons.

Schofield, P.E, Pattinson, E.P, Hill, D., Borland, R. (2001). The Influence of group identification on the adoption of peer group smoking norms. *Psychology and Health*, vol.16.

Sheridan, C.L., Radmacher, S.A. (1992). *Health Psychology – Challenging the Biomedical Model*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Taylor, S. E. (1999). *Health psychology (4th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Capitolul 10

PSIHOSEXUALITATEA

10.1. Sexualitatea - dimensiune complexă a ființei umane

Sexualitatea este o componentă esenţială a vieţii oricărei persoane. Aspectele sale psihologice, biologice şi sociale sunt într-o relaţie de interdependenţă, conferindu-i astfel un caracter complex. În procesul de formare a adolescentului, rolul sexualităţii este pregnant, contribuind la conturarea identităţii de sine şi a celei sociale. Dezvoltarea unei sexualităţi armonioase la copii şi adolescenţi contribuie la formarea unei personalităţi armonioase şi în relaţie echilibrată cu sine şi cu ceilalţi. Este falsă echivalarea sexualităţii cu relaţia sexuală. Ceea ce contează mai mult în dezvoltarea unei sexualităţi armonioase este modul în care adolescentul se defineşte pe sine ca persoană în raport cu el şi ceilalţi, modul în care înţelege sentimentele de iubire, afecţiune, prietenie, intimitate, modul în care ia decizii şi îşi asumă responsabil deciziile luate. Sănătatea sexuală înseamnă sănătatea întregului corp şi a universului psihic al adolescentului. În ultimul deceniu, dreptul la educaţie sexuală a copiilor şi a tinerilor este văzut ca un drept uman fundamental, care trebuie respectat de orice societate democratică.

Sexualitatea este un subiect foarte vast şi nu ne propunem să îl epuizăm în acest capitol. Ceea ce dorim este să transmitem câteva repere generale de înţelegere şi abordare, cu elevii de vârstă şcolară (de la ciclul primar până la cel liceal), a sexualităţii. Pudoarea prost înţeleasă şi moralitatea ipocrită (care au dominat atâtea decenii abordarea acestui subiect în România) nu mai pot să fie atitudini exprimate de persoane cu un rol fundamental în educarea copiilor şi a tinerilor. Din fericire, astăzi există şi la noi în ţară un număr mare de publicaţii de specialitate care vin în ajutorul profesorilor (vezi bibliografia). Trebuie totuşi să menţionăm că unele dintre acestea mai păstrează încă un ton moralizator (de exemplu, tânărul trebuie să înveţe să îşi formeze un caracter puternic şi să dobândească un control puternic asupra impulsurilor sexuale), uneori chiar inchizitoral (de exemplu, anumite practici sexuale sau exprimarea lor în exces sunt tipice persoanelor deviante, tinerilor debusolaţi),

BUCURESTI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

alteori oferă informaţii false (de exemplu, masturbarea duce la impotenţă sau la nevroză). Educaţia sexuală nu are ca scop prezentarea sexualităţii umane ca un instinct biologic care, în absenţa unui cenzuri personale şi sociale puternice, duce la comportamente delincvente. Educaţia sexuală nu trebuie să prezinte sexualitatea ca o „ameninţare" pentru propria persoană şi pentru alţii. Sexualitatea este o componentă pozitivă a personalităţii şi a vieţii, alături de componenta spirituală, emoţională, socială, mentală, profesională.

10.2. Scopul educaţiei sexuale

Scopul fundamental al educaţiei psihosexuale este promovarea sănătăţii sexuale şi, implicit, a sănătăţii psihice, fizice, emoţionale, sociale şi spirituale, cu alte cuvinte, a stării generale de bine. Organizaţia Mondială a Sănătăţii defineşte sănătatea sexuală ca „integrarea aspectelor fizice, emoţionale, cognitive şi sociale în procesul dezvoltării pozitive a personalităţii, în care fiecare persoană are dreptul la informaţii adecvate şi la relaţii sexuale responsabile."

Programele tradiţionale de educaţie pentru sănătate sexuală erau focalizate pe oferirea de informaţii despre reproducerea umană, anatomia şi fiziologia umană, metode de contracepţie, boli cu transmitere sexuală. Educaţia sexuală era oferită doar adolescenţilor (12-18 ani), ignorându-se astfel că despre ea se poate vorbi de la o vârstă foarte mică. De asemenea, ea avea ca scop doar prevenirea unor „dezastre" (de exemplu, sarcina nedorită, bolile cu transmitere sexuală, violul) prin întreţinerea fricii şi a sentimentului de culpabilitate. Aspectele pozitive ale sexualităţii erau ignorate. Discuţiile despre masturbare, homosexualitate, avort, menţinerea rolurilor tradiţionale ale femeilor şi ale bărbaţilor erau evitate. Cercetările în domeniu au arătat însă că aceste programe au o eficienţă redusă şi, uneori, efecte negative sau contrare. Un alt aspect limitativ al programelor tradiţionale este faptul că intervenţiile nu erau integrate într-un proces de dezvoltare a sănătăţii emoţionale, cognitive, sociale şi comportamentale (Hyde, 1994). Astăzi, fiecare adult, şcoală, instituţie, comunitate, societate, trebuie să accepte că sexualitatea este un aspect natural şi firesc al vieţii fiecărui copil, adolescent, adult, vârstnic şi că ignorarea acestui adevăr reprezintă o încălcare a unui drept uman fundamental, dreptul la sănătate, armonie şi calitatea vieţii.

Educaţia pentru sănătate sexuală este un proces continuu, ce se realizează pe parcursul întregii dezvoltări, cu elemente specifice fiecărei vârste şi nivelului de dezvoltare intelectuală şi emoţională. Încă de la vârste foarte mici, copiii devin interesaţi de subiectele privind sexualitatea. Din nefericire, copiii îşi însuşesc de cele mai multe ori aceste informaţii de la colegii de joacă, prieteni, reviste de diverse facturi. Există riscul ca informaţiile să fie eronate şi, astfel, se perpetuează atitudini care conduc la comportamente sexuale de risc (începerea prematură a vieţii sexuale, neutilizarea mijloacelor de contraceptie şi protecţie). Deseori, părinţii evită discutarea acestor teme cu copiii lor. Tocmai de aceea, şcolii îi revine un rol fundamental în oferirea unei percepţii adecvate asupra sexualităţii, în asigurarea cadrului în care elevii pot să discute liber despre sexualitate. Totodată, abordarea sexualităţii doar la vârsta adolescenţei şi focalizată doar pe reproducere şi contracepţie are ca rezultat menţinerea convingerii că sexualitatea este similară cu relaţia sexuală. În acest mod, nu se percepe aria largă pe care o implică sexualitatea, începând cu acceptarea propriei corporalităţi şi terminând cu deciziile responsabile pe care le implică. Programele de educaţie pentru sănătate sexuală trebuie realizate adecvat vârstei şi nivelului de dezvoltare intelectuală şi emoţională a elevului. Pe lângă faptul că psihosexualitatea este o componentă esenţială a procesului de dezvoltare a unei personalităţi armonioase, mai există o serie de motive pentru care abordarea acesteia este esenţială:

- scăderea vârstei la care adolescenţii devin activi sexual;
- creşterea incidenţei contaminării HIV - SIDA;
- creşterea incidenţei contaminării cu alte boli cu transmitere sexuală;
- creşterea numărului de sarcini nedorite în rândul adolescentelor;
- creşterea numărului de abuzuri sexuale – viol, hărţuire sexuală, incest;
- numărul crescut de avorturi în rândul adolescentelor.

Este nefondată convingerea părinţilor şi a profesorilor că a educa sexual copiii şi tinerii presupune transmiterea de informaţii „tehnice" despre biologia şi fiziologia actului sexual. Probabil, din această convingere inadecvată apare eludarea sarcinii de „educator sexual" atât a profesorilor, cât şi a părinţilor. Responsabilitatea ei este delegată către aşa-numitele „persoane de specialitate" (medic, asistent medical, psiholog). Printr-o astfel de delegare, se medicalizează un aspect natural al vieţii oricărui adolescent. Nu are aşa mare relevanţă cantitatea de informaţii despre sexualitate, cât mesajul că şcoala **este** şi **trebuie să fie** un loc în care elevii vorbesc deschis, onest şi fără inhibiţii, împreună cu profesorul, despre una dintre componentele personalităţii lor. Copiii şi adolescenţii nu vor mai echivala sexualitatea cu un subiect tabu, care nu poate fi discutat împreună cu adulţii. Elementul esenţial al procesului de educaţie pentru sănătatea sexuală este promovarea unor valori adecvate privind sexualitatea proprie şi a celorlalţi.

Valorile sexualităţii:

- Sexualitatea este o componentă sănătoasă şi naturală a vieţii.
- Toate persoanele sunt sexuale.
- Sexualitatea include dimensiuni fizice, etice, spirituale, psihologice şi emoţionale.

- Toate persoanele au dreptul şi obligaţia să ia decizii sexuale responsabile.
- Toate deciziile sexuale au consecinţe emoţionale, comportamentale sau de sănătate.
- Indivizii şi societatea beneficiază când copiii discută despre sexualitate ca despre un proces natural în atingerea maturităţii psihice.
- Implicarea prematură în comportamente sexuale presupune riscuri.
- Tinerii care sunt implicaţi într-o relaţie sexuală au nevoie de acces la informaţie despre serviciile de planificare familială şi îngrijire medicală.
- Persoanele îşi exprimă sexualitatea în moduri diferite.
- Oamenii trebuie să respecte şi să accepte diversitatea valorilor şi a credinţelor despre sexualitate care există în comunitatea respectivă.
- Abstinenţa sexuală este cea mai eficientă metodă de a preveni sarcina nedorită şi infecţia HIV/SIDA.

Educaţia pentru sănătatea sexuală este un proces de formare de atitudini, convingeri şi valori despre identitate de sine, imagine corporală, relaţii interpersonale, intimitate şi iubire, comunicare, decizie şi responsabilitate. Educaţia sexuală se adresează componentelor psihologice (cognitivă, emoţională, comportamentală), sociale, spirituale şi biologice ale sănătăţii. Programele eficiente de educaţie psihosexuală se focalizează pe atingerea a 4 obiective fundamentale:

1. *formarea de convingeri, valori şi atitudini despre sine şi ceilalţi* - oferirea unui cadru adecvat în care adolescenţii să aibă posibilitatea de a-şi explora propria persoană şi de a-şi evalua atitudinile sexuale cu scopul dezvoltării propriilor valori. Formarea acestor valori are ca suport: dezvoltarea stimei de sine şi a responsabilităţii faţă de sine şi faţă de ceilalţi în manifestarea sexualităţii; dezvoltarea capacităţii de a face distincţia dintre iubire şi atracţie sexuală, iubire şi camaraderie; dezvoltarea înţelegerii consecinţelor comportamentului sexual activ; dezvoltarea menţinerii unui echilibru între nevoia de independenţă şi rolul de fiu/fiică, elev, frate/soră; dezvoltarea capacităţii de a spune NU, respectiv de a accepta un refuz; perceperea efectelor streotipiilor de gen social asupra propriei persoane (de exemplu, pentru că sunt fată/băiat trebuie să...) şi înţelegerea faptului că băieţii şi fetele au drepturi şi responsabilităţi egale;
2. *dezvoltarea deprinderilor de relaţionare interpersonală* - oferirea unui cadru adecvat pentru dezvoltarea deprinderilor: de comunicare şi relaţionare pozitivă cu persoane de sex opus, cu cele adulte; de exprimare a afectivităţii, iubirii şi intimităţii conform propriilor valori; de a face faţă presiunii grupului, partenerului şi mass-mediei; de a se opune relaţiilor de manipulare şi exploatare; de management al situaţiilor de conflict dintr-o relaţie; de negociere şi stabilire de limite;

3. *dezvoltarea responsabilității față de sine și ceilalți* - formarea de atitudini și comportamente responsabile față de propria sexualitate și față de cea a partenerului; perceperea faptului că exprimarea iubirii romantice poate lua și alte forme, și fără exprimări sexuale; diferențiere între comportamentele sexuale cu risc crescut față de cele cu risc redus; perceperea beneficiilor întârzierii debutului de viață sexuală și a abstinenței de la sex în situații de risc; încurajarea utilizării metodelor contraceptive și a metodelor de protejare a sănătății sexuale; respectarea deciziei celuilalt, respectarea confidențialității; decizii responsabile privind viața de cuplu și viața de familie; trasarea unor scopuri de durată medie și a unor planuri de viitor. Programele de educație sexuală se focalizează și asupra dezvoltării abilităților de evitare a relațiilor de abuz fizic, emoțional sau sexual. O componentă centrală a promovării educației sexuale este dezvoltarea implicării adolescenților în participarea la activități de voluntariat pentru educarea celorlalți tineri din școală și comunitate.
4. *informarea* - oferirea unor cunoștințe despre creștere și dezvoltare, anatomia și fiziologia reproducerii, comportament sexual, sarcină, avort, metode contraceptive, abuz sexual, boli cu transmitere sexuală (BTS), HIV/SIDA, servicii medicale, sociale și psihologice, instituții și organizații din comunitate care asistă dezvoltarea copiilor și a tinerilor în acest domeniu.

10.3. Tematica orelor de educație sexuală

Integrarea sexualității în dezvoltarea psihologică presupune luarea în considerare, în programele de educație, a celor 6 componente de bază: dezvoltare umană, relații interpersonale, deprinderi personale, comportament sexual, sănătate sexuală, societate și cultură. Toate aceste componente se abordează la toate vârstele, într-un proces de complementaritate, esențial pentru o dezvoltare armonioasă. Prezentăm în continuare, succint, câteva repere generale pentru educația psihosexuală. Pentru o detaliere a posibilelor teme ce pot fi abordate în cadrul orelor de dirigenție, consultați programa propusă și anexată la sfârșitul cărții.

1. Dezvoltarea umană

- Acceptarea și aprecierea propriului corp
- Formarea unei imagini corporale realiste
- Căutarea de informații despre dezvoltarea sexuală
- Acceptarea dezvoltării sexuale ca o componentă a dezvoltării umane
- Interacțiunea cu ambele sexe într-un mod potrivit și respectuos
- Acceptarea diferențelor de gen
- Respectarea orientării sexuale a celorlalți

2. Relaţiile interpersonale

- Dezvoltarea deprinderilor de relaţionare pozitivă
- Exprimarea dragostei şi intimităţii în moduri diferite şi responsabile
- Dezvoltarea şi menţinerea relaţiilor semnificative
- Evitarea relaţiilor de exploatare şi de manipulare
- Formarea unor atitudini pozitive faţă de relaţiile de prietenie
- Luarea de decizii privind stilul de viaţă sănătos

3. Deprinderi personale

- A trăi potrivit propriilor valori
- Asumarea responsabilităţii pentru propriul corp
- Luarea de decizii responsabile
- Dezvoltarea asertivităţii
- Comunicarea eficace cu familia, colegii şi prietenii
- Abilitatea de a face faţă presiunii grupului

4. Comportament sexual

- Trăirea unor sentimente sexuale fără a le exprima printr-un act sexual
- Căutarea de noi informaţii pentru dezvoltarea sexualităţii
- Implicarea în relaţii sexuale caracterizate prin responsabilitate, onestitate şi încredere
- Exprimarea propriei sexualităţi respectând drepturile altora
- Exprimarea sexualităţii potrivit propriilor valori

5. Sănătate sexuală

- Cunoaşterea şi utilizarea metodelor de contracepţie pentru a evita sarcinile nedorite
- Evitarea contactării sau a transmiterii bolilor cu transmitere sexuală
- Informare privind modalităţile de prevenire a infectării cu virusul HIV
- Informare privind SIDA
- Prevenirea abuzului sexual

6. Societate şi cultură

- Evaluarea impactului familiei, culturii, religiei, mass-mediei asupra convingerilor, a valorilor şi a comportamentelor legate de sexualitate
- Respingerea abordării vulgare şi de tip pornografic a sexualităţii şi a valorilor sexuale
- Atitudine critică faţă de percepţia socială a femeii ca „obiect sexual"
- Implicarea în programele educative de educaţie pentru sănătate sexuală

- Demonstrarea toleranţei faţă de cei cu stiluri de viaţă şi valori sexuale diferite

Atitudinile eronate faţă de sexualitate sunt generate de aşa-numitele **„mituri"**. Acestea sunt convingeri iraţionale, neadevăruri, larg răspândite într-o anumită cultură sau societate, astfel încât sunt considerate naturale şi reale. Miturile furnizează răspunsuri gata „confecţionate" la întrebările general umane despre noi înşine, despre alţii (bărbaţi-femei), despre relaţiile noastre şi mediul în care trăim şi, dacă nu sunt identificate, pot să influenţeze negativ comportamentul, mai ales al tinerilor, dar nu numai. Elevii pot fi învăţaţi să identifice miturile şi să le combată atât atitudinal, cât şi comportamental. Fiecare dintre miturile prezentate mai jos pot constitui punctul de plecare al unor discuţii de tip dezbatere sau al unor exerciţii prin care elevii ajung să înţeleagă consecinţele grave (uneori fatale - de exemplu, contaminare HIV) ale acestor mituri acceptate şi puse în practică de ei.

Deseori, miturile despre sexualitate decurg din menţinerea unei imagini tradiţionale, de tip patriarhal, a rolurilor de sex. Aceste roluri poartă numele de *gen social* (gender). Conceptul de gen social a fost lansat ca răspuns la nevoia de a face distincţie între caracteristicile biologice ale bărbatului şi ale femeii şi cele construite social şi cultural. Noţiunea de gen social are ca scop depăşirea perspectivei reducţioniste referitoare la *biologia ca destin*. Cu alte cuvinte, conceptele *de sex şi gender (gen social)* sunt utile în scopul contrastării setului de fapte biologice celor culturale. Cu alte cuvinte, masculinitatea şi feminitatea există doar în mintea celui care percepe. Biologia determină dacă eşti băiat sau fată. Cultura determină ceea ce înseamnă să fii „bărbat" sau „femeie" şi ce tipuri de comportament sau trăsături de personalitate sunt dezirabile pentru fiecare. Altfel spus, feminitatea şi masculinitatea reprezintă ceea ce aşteaptă alţii de la femei şi bărbaţi. Deci, feminitatea şi masculinitatea nu sunt altceva decât construcţii sociale. Prin intermediul miturilor, ca forme de comunicare culturală, semnificaţia noţiunilor de femeie şi bărbat este naturalizată şi biologizată şi, astfel, deghizată cu consecinţe negative atât pentru femei, cât şi pentru bărbaţi. Şcolii îi revine un rol important în combaterea menţinerii rolurilor sociale tradiţionale (vezi fişa 25 din anexe).

Miturile adolescenţilor despre sexualitate:

- Este inacceptabil pentru un bărbat să fie virgin.
- Doar făcând dragoste ne vom dovedi unul altuia cât de mult ne iubim.
- Bărbaţii trebuie să-şi manifeste masculinitatea: fizică şi sexuală.
- Impulsurile sexuale sunt mai puternice la bărbaţi.
- Bărbaţii trebuie să aibă relaţii sexuale cu cât mai multe fete pentru a dobândi experienţă.

- Fetelor le face plăcere la fel de mult ca şi băieţilor să facă SEX, dar ele trebuie să spună NU pentru a-şi menţine reputaţia.
- Când fetele spun NU este de fapt POATE sau DA.
- Bărbaţii nu vorbesc despre SEX, ei îl practică.
- Dacă nu fac dragoste cu el am să îl pierd.
- Fetelor le face plăcere să fie convinse mai mult timp (chiar şi lacrimile fac parte din ritualul firesc).
- Băieţii trebuie să fie iniţiatorii actului sexual.
- Fetelor le plac băieţii care deţin controlul.
- După ce un băiat se excită, el nu se mai poate controla.
- O fată nu poate rămâne gravidă după primul act sexual.
- Poate am noroc şi nu rămân gravidă.
- Dacă o fată foloseşte metode contraceptive, probabil nu este prea „cuminte".
- Iubirea între doi tineri înseamnă întotdeauna şi relaţii sexuale.
- Contactul fizic trebuie întotdeauna să ducă la sex.
- Bărbaţii trebuie să aibă performanţă în domeniul sexual.
- O femeie modernă trebuie să aibă relaţii sexuale premaritale.
- Bărbatul trebuie să aibă controlul în relaţiile sexuale.
- Femeia trebuie să răspundă întotdeauna iniţiativelor sexuale ale bărbatului.
- Bărbaţii doresc întotdeauna să facă sex.
- Este prea jenant să vorbesc cu prietena/prietenul meu despre prezervative.
- Prezervativele diminuează spontaneitatea şi plăcerea actului sexual.
- Cei mai mulţi adolescenţi şi-au început viaţa sexuală.
- Viaţa sexuală este o cale de a deveni adult.

HIV/SIDA

Astăzi, când boala SIDA a ajuns să fie denumită „flagel mondial" şi riscul contaminării cu virusul HIV „pandemie" (viteză şi arie de contaminare mai mare decât în cazul unei epidemii), educaţia sexuală nu poate ignora această realitate „postmodernă":

- pe mapamond, în fiecare zi, aproximativ 16.000 de persoane se infectează cu HIV;
- în lume, există aproximativ 40 milioane de persoane infectate cu HIV;
- de la declanşarea epidemiei, au murit 18,8 milioane de oameni;
- numai în anul 1999, 620.000 de copiii sub 15 ani au fost infectaţi cu virsul HIV;
- Centrul de Statistică al Statelor Unite estimează că, dacă prevenţia nu este intensificată, în anul 2010, SIDA va produce o creştere a mortalităţii infantile cu până la 75%;

- România se situează pe primul loc în Europa în ceea ce priveşte numărul de copii bolnavi de SIDA;
- în ultimii ani, a crescut îngrijorător de mult numărul tinerilor din România infectaţi cu HIV.
- nu există tratament sau vaccin pentru SIDA.
- simptomatologia bolii poate fi ameliorată sau întârziată, dar SIDA este o boală letală.

Ce este SIDA ?

SIDA este o boală infecţioasă denumită *sindromul imunodeficienţei dobândite*, provocată de virusul HIV care, pătruns în organism, distruge sistemul de apărare imunitar. SIDA este manifestarea finală, gravă a infecţiei cu HIV. Cele mai multe persoane infectate evoluează la stadiul de SIDA în decurs de câţiva ani: 5-7 ani la copiii şi 7-10 ani la adulţi.

Virusul HIV este limfotrop şi neurotrop. El atacă limfocitele T4 şi produce o distrugere progresivă a acestor celule. În timp ce la o persoană sănătoasă numărul limfocitelor este de 800-1200/mm3, aceasta poate ajunge sub 200 limfocite T4/mm3 la persoanele infectate, decesul survenind la aproximativ 50 celule/mm3. Rezultatele clinice ale distrugerii limfocitelor T4 sunt reprezentate de apariţia unor infecţii severe, adesea letale, infecţii care ar fi evitate dacă organismul ar putea să se apere. Alte consecinţe severe frecvente sunt encefalita subacută şi demenţa subcorticală. Perioada în care virusul declanşează boala este de 5-10 ani de la contaminare. Este foarte important ca elevii să ştie că, în această perioadă, persoana infectată nu are manifestări ale infectării (nu pare bolnav), însă ea poate transmite virusul.

Virusul imunodeficienţei umane (HIV), agentul care provoacă SIDA, se transmite în primul rând prin schimbul de lichide corporale. **Virusul HIV se transmite prin trei căi:** *transmitere sexuală*: prin contact sexual vaginal, anal sau oral neprotejat (fără prezervativ); *transmitere sangvină*: prin folosirea de seringi şi instrumente medicale tăioase nesterilizate, prin transfuzie sau contact cu sânge infectat; *transmitere perinatală*: în timpul sarcinii, naşterii sau alăptării. **Virusul nu se transmite**: prin mângâierea sau îmbrăţişarea unei persoane care are SIDA; prin contactul cu obiecte utilizate în comun cu o persoană bolnavă de SIDA – pahar, stilou, carte; prin transpiraţie, sărut, salivă; dacă împarţi sandwich-ul sau bei din acelaşi pahar cu un seropozitiv; dacă o persoană tuşeşte sau strănută pe tine; prin bazinul de înot.

Persoane cu risc crescut pentru infectarea cu HIV sunt persoanele care au contacte sexuale neprotejate, persoanele care nu au un partener stabil şi nu utilizează prezervativul, persoanele dependente de droguri – prin injectarea intravenoasă a drogului, cele al căror partener sexual este dependent de droguri, copiii născuţi de mame seropozitive (purtătoare ale virusului HIV). Este fals să se echivaleze riscul pentru HIV/SIDA cu promiscuitatea şi imoralitatea. Este adevărat că aceste comportamente cresc riscul de contaminare, dar orice persoană poate fi contaminată datorită unui singur comportament neprecaut, naiv, nerealist.

Testul HIV este un test de identificare a virusului în organism, pe care ar trebui să îl facă partenerii persoanelor care au comportamente sexuale riscante, persoanele care au avut contacte sexuale neprotejate, persoanele care au avut transfuzii de sânge, copiii ale căror mame sunt HIV pozitive, dependente de droguri (sau au fost), prostituate, dependenţii de droguri.

Prevenirea transmiterii infectării cu HIV pe cale sexuală se realizează prin utilizarea obligatorie a prezervativului, prin efectuarea testului HIV de către ambii parteneri, prin păstrarea fidelităţii în cuplu. **Singura cale perfect sigură de a evita infectarea cu HIV este abstinenţa sexuală.**

Formarea unei reprezentări sau percepţii corecte a bolii are un rol semnificativ în adoptarea unui stil de viaţă sanogen şi în adoptarea unor comportamente de protecţie. La fel ca în cazul tuturor celorlalte tematici despre sexualitate, elevii îşi însuşesc multe informaţii greşite de la colegi sau din alte surse inadecvate de informare. Un model complet de reprezentare a bolii presupune informaţii corecte despre boală, despre cauze, evoluţie în timp, consecinţe, controlabilitate. Evaluarea miturilor despre HIV/SIDA trebuie să cuprindă toate cele 5 aspecte ale unei reprezentări complete.

Identificarea mecanismelor defensive faţă de riscul HIV/SIDA este un alt element esenţial în procesul de prevenţie. Multe persoane recurg frecvent la mecanisme de apărare faţă de ceva despre care nu au informaţii suficiente. Ca o consecinţă a utilizării acestor mecanisme defensive este implicarea în comportamente de risc (actul sexual neprotejat). Identificarea şi modificarea acestor atitudini sunt foarte importante în procesul de dezvoltare a comportamentelor de protecţie. Cele mai frecvent utilizate mecanisme defensive faţă de riscul contaminării HIV sunt:

- *negarea* – „Eu nu mă pot îmbolnăvi de SIDA!";
- *proiecţia* – „Numai prostituatele şi homosexualii pot să se infecteze cu virusul HIV.";
- *raţionalizarea* – „Nici prietenii mei nu folosesc prezervativ şi nu s-au îmbolnăvit!";
- *represia* – „De ce să ne gândim la ce poate fi mai rău? Dacă este să se întâmple, oricum nu poţi face nimic!".

Prevenţia transmiterii virusului HIV trebuie să cuprindă: informaţii corecte despre ce este HIV/SIDA, identificarea mecanismelor de apărare şi a modalităţilor de percepere, reprezentare a bolii, responsabilizarea individului privind propria sănătate, formarea unei reprezentării corecte a bolii, distincţia dintre a fi seropozitiv şi a fi bolnav de SIDA, combaterea miturilor (de exemplu, SIDA se ia prin strângere de mână, numai prostituatele şi homosexualii fac SIDA), modalităţile de transmitere, modalităţile de protecţie, testul HIV (unde se poate face, cine ar trebui să îl facă) şi formarea unor atitudini adecvate privind persoanele cu SIDA (eliminarea stereotipurilor faţă de persoanele cu SIDA). Pentru identificarea convingerilor eronate ale elevilor despre HIV/SIDA, utilizaţi fişa 26 din anexe.

Informarea corectă a tinerilor despre SIDA îi va ajuta să separe realitatea de ficţiune şi să anuleze riscul de îmbolnăvire. Mai mult decât atât, elevii trebuie să fie încurajaţi să devină voluntari în programele de reducere a riscului de transmitere a virusului HIV, prin informarea altor tineri, combaterea miturilor şi a prejudecăţilor privind SIDA.

10.4. Prevenţia abuzului sexual

Nu de puţine ori, unii copii şi adolescenţi sunt implicaţi în activităţi sexuale contrar voinţei lor. Acest fenomen, nu atât de rar şi neobişnuit pe cât ne-ar plăcea să credem, poartă numele de abuz sexual. Abuzul sexual include exercitarea de influenţă, prin forţă fizică sau morală, asupra unui copil în scopul de a întreţine relaţii sexuale, de a avea contacte fizice nepotrivite şi de a-l expune la mesaje pornografice. Studiile din domeniu estimează că între 5 şi 15 % dintre copiii sub 16 ani (fete şi băieţi) au fost abuzaţi sexual. Numărul creşte semnificativ până la 40%, în cazul copiilor instituţionalizaţi (orfelinate). În general, un sfert din violurile raportate au ca victimă fete cu vârste cuprinse între 11 şi 17 ani. Între adolescentele-mame sau gravide se află un număr semnificativ de mare de tinere fete care, în perioada copilăriei, au fost victimele unor abuzuri sexuale. Faptele şi cifrele vorbesc de la sine, deci educatorii, fie profesori, fie părinţi, nu mai pot ignora anumite realităţi sumbre, crezând astfel că pericolul este îndepărtat de copilul/elevul lor. Deseori, adulţii se ascund în spatele aşa-numitelor mituri şi nu acordă importanţa reală riscului pentru abuzul sexual.

Miturile asociate cu abuzul sexual:

- *Incestul apare rar şi mai ales în mediile socio-economice defavorizate, în familiile cu un nivel educaţional scăzut*. Studiile indică faptul că nu există diferenţe semnificative de clasă socială, nivel educaţional sau grup etnic în frecvenţa abuzului sexual.
- *Abuzatorii sunt persoane străine faţă de victime*. Realitatea arată că cei mai mulţi abuzatori se află în relaţii foarte apropiate cu victimele, cum ar fi taţii, bunicii, unchii, prietenii de familie.

- *Abuzul sexual este o consecinţă nefastă a „revoluţiei sexuale"*. Cazuri de abuz sexual asupra copiilor au fost identificate cu mult înaintea revoluţiei sexuale, dar nu se discuta în public despre acestea.
- *Abuzul sexual este un incident singular*. Abuzul sexual nu este în general un incident singular, care se manifestă ca urmare a pierderii controlului de către adult, prin consum de alcool. Studiile arată că abuzul este un fenomen care se dezvoltă treptat până la realizarea lui. Cei mai mulţi copii nu vorbesc despre abuz din cauza faptului că locuiesc cu abuzatorul, precum şi din cauza sentimentelor de ambivalenţă (iubire-repulsie) faţă de el.
- *Abuzatorii sunt atraşi sexual de victimele lor, deoarece acestea i-au provocat*. Abuzul sexual este o manifestare a puterii şi mai puţin a unor dorinţe sexuale. Abuzatorii au dificultăţi de relaţionare, de înţelegere a comportamentelor copiilor şi un control scăzut asupra vieţii lor.
- *Copiii inventează poveşti despre implicarea lor în activităţi sexuale cu adulţii*. Cercetătorii sunt convinşi că cele mai multe cazuri de abuz sexual nu sunt declarate, atât din cauza sentimentelor de vină şi ruşine manifestate de victime, cât şi din cauza consecinţelor sociale ale declaraţiilor.

Abuzatorii sunt în general persoane cu un grad scăzut de toleranţă la frustrare, cu dificultăţi de relaţionare, având probleme cu autorităţile, cu stimă de sine scăzută. În situaţii de abuz sexual, de obicei cel care abuzează este o persoană din anturajul copilului (prieten de familie, vecin, rudă, părinte, profesor); abuzatorii sunt persoane care îşi pierd uşor cumpătul, nu reuşesc să se controleze atunci când sunt implicaţi în situaţii conflictuale şi reacţionează adesea agresiv; nu au încredere în ei înşişi şi uneori încearcă să o obţină prin abuz; sunt persoane izolate şi nu au prieteni; profită de inocenţa copilului pentru a avea control asupra situaţiei şi pentru a se simţi mai puternici; este posibil să fi fost şi ei victime ale abuzului.

Profesorul are datoria să înveţe modalităţile de identificare a oricărei forme de abuz (semne, efecte) şi să dezvăluie (cu tact) autorităţilor de resort suspiciunea unor astfel de acte. Atitudinea responsabilă a profesorului poate preveni sau stopa tragedia unui copil !

Cele mai frecvente simptome ale abuzului sexual sunt manifestările comportamentale şi emoţionale şi mai rar simptomele fizice (vezi figura 10.1).

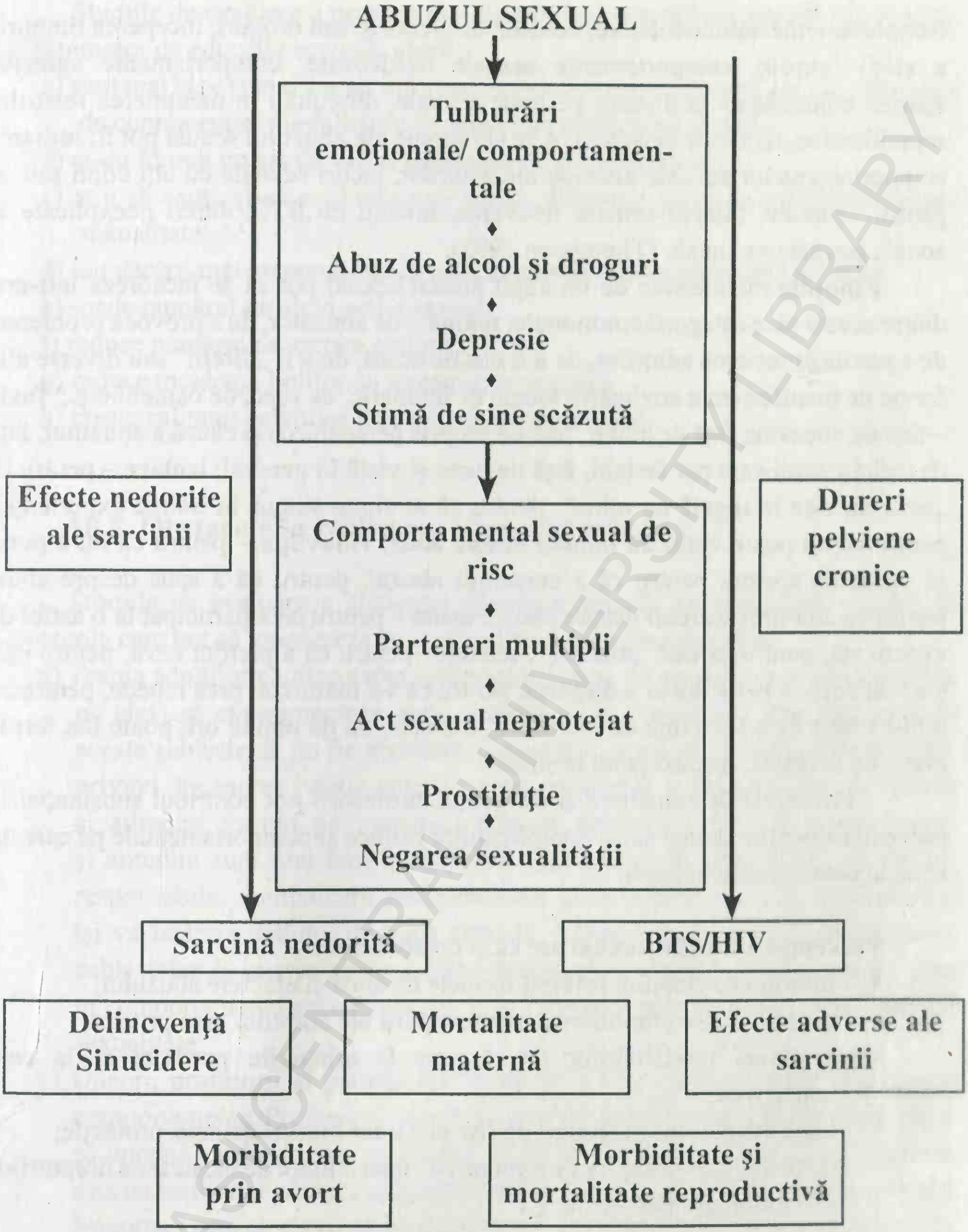

ABUZUL SEXUAL
Tulburări emoţionale/ comportamentale
Abuz de alcool şi droguri
Depresie
Stimă de sine scăzută
Efecte nedorite ale sarcinii
Comportamental sexual de risc
Parteneri multipli
Act sexual neprotejat
Prostituţie
Negarea sexualităţii
Dureri pelviene cronice
Sarcină nedorită
BTS/HIV
Delincvenţă Sinucidere
Mortalitate maternă
Efecte adverse ale sarcinii
Morbiditate prin avort
Morbiditate şi mortalitate reproductivă

Figura 10.1. Consecinţele de scurtă şi de lungă durată ale abuzului sexual

Copiii şi adolescenţii pot să prezinte unele dintre aceste **manifestări comportamentale**: respingerea nemotivată a unor locuri sau persoane, tulburări de somn, dificultăţi de învăţare, scăderea interesului pentru activităţile plăcute, izolarea de prieteni, probleme de disciplină, fugă de acasă, comportamente delincvente, comportamente autodistructive, consum de alcool şi/sau droguri, începerea timpurie a vieţii sexuale, comportamente sexuale neadecvate, comportamente agresive aparent nejustificate la discuţii pe teme sexuale, dificultăţi în menţinerea relaţiilor semnificative, tentative de suicid. Alte simptome ale abuzului sexual pot fi: imitarea comportamentelor sexuale abuzive ale adulţilor, jocuri sexuale cu alţi copii sau cu păpuşi, animale, infecţii urinare frecvente, infecţii cu BTS, dureri neexplicate în zonele genitale sau anale (Thompson 1992).

Emoţiile manifestate de un copil abuzat sexual pot să se încadreze într-una dintre aceste şase categorii emoţionale: **teamă** – de abuzator, de a provoca probleme, de a pierde aprecierea adulţilor, de a fi dus de acasă, de a fi „diferit” sau diverse alte forme de manifestare a anxietăţii: teama de întuneric, de eşec, de oameni etc.; **furie** – faţă de abuzator, faţă de adulţi, faţă de propria persoană ca şi cauză a abuzului, faţă de ceilalţi copii care par fericiţi, faţă de lume şi viaţă în general; **izolare** – pentru că „ceva nu este în regulă cu mine”, pentru că se simte singur în trăirea experienţei, pentru că nu poate vorbi cu nimeni despre abuz; **vinovăţie** – pentru că nu a putut să oprească abuzul, pentru că a consimţit abuzul, pentru că a spus despre abuz, pentru că a păstrat secretul despre abuz; **ruşine** – pentru că a participat la o astfel de experienţă, pentru că este „murdar”; **tristeţe** –pentru că a pierdut ceva, pentru că i s-a luat ceva, o parte din el a dispărut, pentru că s-a maturizat prea repede, pentru că a fost trădat de o persoană de încredere; tristeţea, nu de puţine ori, poate lua forme grave de depresie, ducând până la suicid.

Prin orele de consiliere şi dirigenţie, profesorii pot contribui substanţial la prevenţia abuzului sexual sau a complicaţiilor psihice şi comportamentale pe care un abuz le poate genera la copii.

Prevenţia abuzului sexual are ca şi componente:

- informarea elevului privind formele de abuz şi efectele abuzului;
- conştientizarea faptului că anumite părţi ale corpului sunt private;
- învăţarea modalităţilor de răspuns la atingerile potrivite şi la cele nepotrivite;
- luarea deciziilor în situaţii de risc şi a unor măsuri de auto-protecţie;
- dezvoltarea abilităţilor de a spune NU unei situaţii de încălcare a drepturilor şi a intimităţii personale;
- învăţarea abilităţilor de a cere şi căuta ajutor;
- cum să facă faţă unor situaţii abuzive;
- să facă diferenţa dintre „a nu spune un secret şi informaţia care nu poate fi ţinută confidenţială”;
- cui trebuie să îi spună şi cum să reacţioneze, dacă, pentru început, adulţii nu îl cred;
- încredere – în cine poate să aibă încredere şi când trebuie să fie precaut.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Studiile de evaluare a programelor de educaţie sexuală au dovedit că, în urma programelor de educaţie sexuală, elevii:

a) sunt mai bine şi mai corect informaţi privind comportamentul sexual, metodele de contracepţie, modalităţile de prevenire a abuzului sexual;
b) şi-au format un set de valori sănătoase despre sexualitate;
c) ştiu să caute şi să evalueze mai corect diferitele surse de informaţii despre sexualitate;
d) iau decizii mai responsabile în ceea ce priveşte începerea vieţii sexuale;
e) scade numărul de elevi activi sexual;
f) reduce numărul de sarcini nedorite;
g) reduce incidenţa bolilor cu transmitere sexuală;
h) creşte calitatea relaţiilor de cuplu şi calitatea vieţii.

10.5. Obstacole în realizarea educaţiei sexuale

Studiile de evaluare a eficienţei educaţiei sexuale au identificat o serie de obstacole care pot să interfereze cu o activitate de formare pozitivă:

a) Teama adulţilor că discutarea subiectelor legate de sexualitate îi va determina pe elevi să experimenteze viaţa sexuală şi, în consecinţă, este mai bine ca aceste subiecte să nu fie abordate. Cercetările arată că decizia adolescenţilor privind începerea vieţii sexuale este rezultatul sistemului lor de valori şi atitudini format pe parcursul întregii dezvoltări. Cu cât aceste valori şi atitudini sunt mai bine consolidate (încrederea în sine, luarea de decizii responsabile, comunicare interpersonală armonioasă), cu atât adolescentul îşi va întârzia debutul de viaţă sexuală. Lipsa informaţiilor şi nediscutarea subiectelor de interes pentru adolescenţi nu duce decât la implicarea acestora în comportamente sexuale de risc şi la formarea unei percepţii greşite despre sexualitate.

b) Uneori, profesorii şi părinţii pot să nu fie de acord cu anumite atitudini şi comportamente. Profesorul nu trebuie să transmită elevilor - şi cu atât mai puţin să impună - valorile sale personale, legate de sexualitate; profesorul-consilier este un facilitator care încurajează dezbaterile de opinii despre valorile sexuale. Important este ca elevii să fie învăţaţi exerciţiul argumentării, să motiveze de ce aderă sau de ce resping acele atitudini sau comportamente. Nu spiritul critic sau cel de culpabilizare trebuie să domine aceste dezbateri, ci dorinţa de a asculta şi a înţelege argumentaţia adolescentului/colegului.

c) Un alt obstacol este generat de teama profesorilor că nu vor şti să dea răspunsuri corecte la întrebările adolescentului. Ora de consiliere are ca obiective formarea unor atitudini şi valori adecvate şi învăţarea elevilor să evalueze diferitele surse de informaţii despre sexualitate. Profesorul poate sugera elevilor parcurgerea unor materiale de specialitate şi poate modera discuţia despre tema citită.

d) Un impediment major în realizarea unei educaţii sexuale corecte este dezvoltarea la copii şi adolescenţi a sentimentului de jenă sau de vinovăţie. Unii adulţi abordează aceste teme sub „umbrela" moralităţii, respectiv a imoralităţii, sugerând mesajul că interesul sexual al adolescenţilor se află la graniţa dintre moral şi imoral. Sexualitatea adolescentului nu trebuie „expediată" de către adult în sfera interdicţiei, a vulgarului sau a imoralului. Studiile au arătat că adulţii, care au avut o educaţie sexuală rigidă, dominată de prejudecăţi, bazată pe învinovăţire şi pe considerarea sexului ca un lucru ruşinos, au manifestat la vârsta adultă disfuncţii sexuale şi o viaţă de cuplu nesatisfăcătoare.

e) Neadecvarea discuţiilor cu nivelul de dezvoltare mentală şi emoţională al elevilor (această neadecvare poate fi în ambele sensuri: fie depăşeşte nivelul de dezvoltare, fie acesta este subevaluat).

f) Focalizarea pe situaţiile de criză: deseori, educaţia sexuală este redusă la prevenţia sarcinilor şi a bolilor cu transmitere sexuală; aşa cum am arătat până acum, sexualitatea înseamnă mult mai mult decât reproducere, sarcină, contracepţie, boli, abuz. Este adevărat că acestea pot să devină aspecte negative şi problematice pentru un adolescent, dar sexualitatea înseamnă în primul rând asimilarea în identitatea personală a acestei dimensiuni psiho-sociale şi biologice complexe a personalităţii umane.

g) Discutarea despre sexualitate la un nivel abstract, teoretic, ştiinţific şi medicalizat. Nu este suficient să oferim doar informaţii, este mai important să formăm convingeri, atitudini şi comportamente care respectă drepturile umane fundamentale şi au consecinţe pozitive asupra vieţii individuale.

h) Folosirea unor clişee evaluative despre anumite persoane şi ridiculizarea sau discriminarea lor.

i) Sentimentul de jenă în discutarea subiectelor despre sexualitate poate să blocheze comunicarea elev-adult. Abordarea sexualităţii trebuie realizată gradual, în funcţie de nivelul procesului de dezvoltare psihică şi fizică a elevilor (vezi programa şcolară). Focalizarea pe aspectele legate de convingeri, atitudini şi valori şi mai puţin pe subiectele legate de anatomia şi fiziologia organelor genitale reduc sentimentul de disconfort al profesorului şi al elevilor. Profesorul-consilier, prin cursurile de formare prin care şi-a dobândit noua competenţă, ar trebui să nu mai perceapă ca fiind problematic subiectul educaţiei sexuale. Totuşi, în cazul în care acesta simte că nu îşi poate depăşi reticenţele, este indicat să invite la ora de consiliere psihologul şcolar sau medicul de planificare familială. În acest mod, elevii nu vor fi frustraţi de un drept fundamental al lor, şi anume informarea şi discutarea despre una dintre componentele-cheie ale identităţii lor personale şi sociale - sexualitatea.

În finalul capitolului despre psihosexualitate, putem sumariza că a face **educaţie sexuală eficientă înseamnă a vorbi cu elevii noştri despre:**

- cunoaştere de sine;
- corp, emoţii, stare de bine;
- comunicare şi relaţii interumane;
- valori şi modele;
- presiunea grupului, mass-mediei, partenerului;
- încredere în sine şi asertivitate;
- decizie şi responsabilitate;
- dragoste şi încredere;
- negociere şi stabilire de limite;
- mituri sexuale;
- manipulare şi influenţare;
- abuz emoţional şi sexual;
- orientare sexuală;
- stereotipii de gen social;
- comportamente sexuale de risc;
- contracepţie;
- sarcină;
- avort;
- HIV/SIDA, alte boli cu transmitere sexuală;
- planuri de viitor;
- educarea sexuală a tinerilor de către tineri;
- sănătate fizică, psihică, socială, emoţională, spirituală, sexuală.

Bibliografie:

Bodo, V., Bodo, S. (2000). *Ghid practic de educaţie a copilului*. Cluj-Napoca: Dacia.
Carnoy, C. (2001). *ABC-ul sexualităţii*. Bucureşti: Teora.
Hyde, J.S. (1994). *Understanding Human Sexuality*. New York: McGraw-Hill.
Hickling, M. (1996). *Ce le spunem copiilor şi adolescenţilor despre sex*. Bucureşti: Humanitas.
Gerard, L. (2000). *Violenţele sexuale asupra copiilor*. Cluj-Napoca: Dacia
Ghidul Educatorului pentru Sănătate – Prevenirea Infecţiei HIV/SIDA. Programul de Informare HIV/SIDA pentru elevi, părinţi şi profesori. Asociaţia Romană Anti – SIDA ARAS.
Grancea, O. (1998). *Cartea Băieţilor - Primul meu manual de educaţie sexuală*. Bucureşti: Teora Educaţional.

Grancea, O. (1999). *Cartea Fetelor – Primul meu manual de educație sexuală*. București: Teora Educațional.

Manual de Educație pentru viața de familiei (1996). Fundația Tineri pentru Tineri.

Manual de Educație pentru Sănătate (1994). Fundația pentru o Societate Deschisă.

Guidelines for Comprehensive Sexual Education – Kindergarten –12th Grade (1996). National Guidelines Task Force.

Să înțelegem viața – Drumul Spre Maturitate (2000). București: Teora Educațional.

Capitolul 11

STRATEGII DE ÎNVĂŢARE

Pe măsura înaintării în şcoală, elevii trebuie să proceseze o cantitate tot mai mare de informaţie şi să opereze cu informaţia la un nivel tot mai abstract. Aceasta necesită utilizarea unor strategii de studiu din ce în ce mai sofisticate. Mulţi elevi le învaţă implicit sau le deduc prin reflectarea asupra propriilor experienţe de învăţare, dar alţii nu dobândesc aceste strategii sau deduc strategii greşite şi contraproductive. Pentru aceste cazuri, intervenţiile de dezvoltare a unor strategii eficiente de învăţare pot fi foarte utile.

Chiar dacă strategiile de învăţare sunt în cea mai mare parte specifice domeniului de studiu (învăţarea la istorie sau la literatură necesită strategii diferite faţă de învăţarea la matematică sau chimie), există cunoştinţe şi deprinderi relevante pentru dezvoltarea strategiilor de învăţare, care pot fi transferate dintr-un domeniu de studiu în altul şi care pot fi dobândite în afara orelor de curs.

Orele de consiliere şi orientare pot oferi cadrul de desfăşurare a unui program de dezvoltare a unor strategii eficiente de învăţare, prin care se poate valorifica şi îmbogăţi experienţa de învăţare a elevilor.

11.1. Ce sunt strategiile de învăţare?

Orice metodă de învăţare selectată şi utilizată pentru a atinge un scop anterior stabilit poartă denumirea de strategie de învăţare. Există, prin urmare, o multitudine de strategii de învăţare care diferă prin conţinut şi eficienţă. Strategiile superioare de învăţare se bazează pe elaborarea, înţelegerea şi organizarea materialului.

Elaborarea constă în utilizarea cunoştinţelor anterioare pentru interpretarea şi îmbogăţirea materialului care trebuie învăţat. Scopul elaborării este **înţelegerea**, adică relaţionarea noilor cunoştinţe cu cele deja stocate pentru formarea unor structuri de cunoştinţe active şi flexibile. Ambele procese implică relaţionarea cunoştinţelor anterioare cu cele noi şi ambele sunt necesare pentru o învăţare eficientă. Superioritatea metodelor de învăţare bazate pe înţelegere este evidentă, iar eficienţa acestora se dovedeşte, în special, pe termen lung sau, în cazul evaluării, pe bază de eseuri și aplicații practice ale materialului învățat. Prin contrast, în aceste situații, strategiile simple de memorare a materialului s-au dovedit a fi total ineficiente (Gardner & al., 1999).

Modalități prin care se facilitează elaborarea și înțelegerea materialului:

- activarea cunoștințelor anterioare, prin survolarea materialului și punerea de întrebări referitoare la cunoștințe relaționate cu cele prezente în material;
- realizarea de analogii, respectiv apropierea unor concepte sau idei pe baza similarităților existente între acestea (de exemplu, inima este ca o pompă care alimentează cu sânge întregul organism, memoria este ca o bibliotecă unde informația este ordonată și poate fi accesată cunoscând această structură);
- mnemotehnicile sau trucurile de memorare, care sunt utile în special în prelucrarea unui material dificil de memorat (clasificări) și constau în crearea de legături artificiale între diverse idei și concepte (elemente ale clasificării) care să permită reactualizarea ulterioară a acestora. Spre exemplu:
  - concatenarea sau suprapunerea unor texte melodice pentru reținerea diverselor structuri (Hai LIna că RăBdarea CoStă Franci – pentru coloana I a Sistemului Periodic al Elementelor);
  - acronimele (ROGVAIV = pentru spectrul de culoare al curcubeului);
  - metoda LOCI, de asociere a diverselor idei ale unui material care trebuie reținut cu diverse locuri aflate pe un traseu cunoscut;
  - înlănțuirea conceptelor, fie prin asocierea unei imagini care să permită vizualizarea succesiunii de concepte, fie prin construirea unei povestiri cu sens care să le includă;
  - utilizarea cuvintelor-cheie, foarte utilă mai ales în învățarea cuvintelor dintr-o limbă străină.

Este util să recunoaștem că unele materiale pot fi reținute și reactualizate cu mai multă eficiență, dacă se folosesc astfel de trucuri, și să încurajăm utilizarea lor.

Organizarea materialului, adică gruparea informațiilor relaționate în diverse categorii și structuri, este o altă condiție a eficienței învățării. Mintea umană operează cu structuri de cunoștințe, de aceea impune structură și organizare informațiilor pe care le achiziționează. Astfel, un material bine organizat este mult mai bine reținut decât un material neorganizat. Materialul școlar este de cele mai multe ori un material organizat. Există însă și cazuri în care structura materialului, chiar dacă există, nu este transparentă, fie datorită dificultății materialului, fie datorită nesuprapunerii acesteia peste expectanțele cititorului. În aceste cazuri, se impune utilizarea unor strategii de organizare a materialului:

- realizarea unui outline/cuprins al ideilor principale din materialul de învăţat
- schematizarea conţinutului pe baza relaţiilor existente între idei. Relaţia poate fi de tip: cauză-efect, supraordonare sau subordonare (parte-întreg), ordine cronologică, naraţiune.
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, grafic, matrice, reţea, tabel (evenimentele istorice se reţin mai uşor de către elevi atunci când sunt relaţionate cu o hartă sau dacă sunt incluse într-un tabel; evoluţia curentelor în artă sau literatură poate fi reprezentată pe o linie a timpului);
- sumarizarea, o tehnică eficientă şi pentru revizuirea notiţelor. Aceasta presupune tratarea critică a materialului, în vederea selectării ideilor şi a exemplelor celor mai relevante, care vor constitui suportul de reactualizare a celorlalte idei.

11.2. Modalităţi de selectare a strategiilor de învăţare

Alegerea strategiilor ce urmează a fi utilizate în învăţare este dependentă de:
- stilul de învăţare al elevului;
- cunoştinţele metacognitive de care dispune elevul;
- tipul materialului de învăţat;
- scopul învăţării.

Cu cât elevii devin mai conştienţi de aceste constrângeri, cu atât vor fi capabili să aleagă mai eficient între diversele strategii de învăţare pe care le cunosc, economisind în acest fel timp şi energie.

11.2.1. Stilul de învăţare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare a informaţiei. Acesta are atât componente determinate genetic, cât şi componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente şi preferenţiale la o anumită categorie de stimuli.

a) După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învăţare principale: auditiv, vizual şi kinestezic. Caracteristicile acestora sunt prezentate în tabelul 11.1.

b) În funcţie de emisfera cerebrală cea mai activată în învăţare, există două stiluri cognitive: stilul global (dominanţă dreaptă) şi stilul analitic sau secvenţial (dominanţă stângă) (vezi tabelul 11.2.).

- Copiii care utilizează un stil global în învăţare preferă să aibă mai întâi o viziune de ansamblu asupra materialului, pentru a putea trata mai apoi fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informaţiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime şi nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- Copiii care utilizează stilul analitic de învăţare preferă împărţirea materialului în părţi componente, prezentate pas cu pas şi în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului şi refacerea la urmă a întregii structuri.

Tabel 11.1. Modalităţi de învăţare

Stilul de învăţare	Caracteristici ale comportamentului de învăţare
Stilul auditiv	Învaţă vorbind şi ascultând. Este eficient în discuţiile de grup. Învaţă din explicaţiile profesorului / celui care prezintă materialul. Verbalizează acţiunea întreprinsă pentru a-şi depăşi dificultăţile de învăţare. Îşi manifestă verbal entuziasmul. Zgomotul este distractor, dar în acelaşi timp reprezintă şi mediul în care se simte bine. Suportă greu liniştea în timpul învăţării.
Stilul vizual	Preferă să vadă lucrurile sau desfăşurarea proceselor pe care le învaţă. Învaţă pe bază de ilustraţii, hărţi, imagini, diagrame. Este important să vadă textul scris. Are nevoie să aibă control asupra ambianţei în care învaţă. Îşi decorează singur mediul. Recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare.
Stilul kinestezic	Are nevoie să atingă şi să se implice fizic în activitatea de învăţare. Învaţă din situaţiile în care poate să experimenteze. A lua notiţe înseamnă mai mult un act fizic şi nu un suport vizual pentru învăţare; de multe ori nu revizuiesc notiţele. Îşi manifestă entuziasmul sărind. Lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundaţi cu copiii cu tulburări de comportament.

Tabel 11.2. Stiluri cognitive

Stilul	Strategia de învăţare utilizată
Stilul global	Survolarea materialului înainte de a începe studiul aprofundat al acestuia, pentru identificarea subtitlurilor, cuvintelor-cheie şi a rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansamblu de care are nevoie.
Stilul analitic	Rescrierea notiţelor în manieră logică şi ordonată, utilizarea sublinierii şi a fragmentării materialului.

c) Tipul de inteligenţă determină, de asemenea, modul de operare cu cunoştinţele. Gardner propune examinarea tipului de inteligenţă din perspectiva a 7 modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor cognitive (Tabel 11.3., Gardner, 1976).

Tabel 11.3. Tipuri de inteligenţă

Dimensiuni ale inteligenţei	**Domenii de aplicaţie**	**Cerinţe pentru adaptarea sarcinilor de învăţare**
Inteligenţa lingvistică *Sensibilitate la sensul şi ordinea cuvintelor, respectiv a multiplelor funcţii ale limbajului*	jurnalism poezie	Cum aş putea să utilizez scrisul sau exprimarea verbală pentru învăţarea acestei teme?
Inteligenţa logico-matematică *Abilitatea de a realiza raţionamente complexe şi de a recunoaşte patternuri logice şi relaţii numerice*	cercetare matematică	Cum aş putea să utilizez numere, structuri logice şi clasificări pentru a clarifica tema/ ideea?
Inteligenţa muzicală *Sensibilitatea la ritm, linie melodică şi tonalitate, capacitatea de a produce şi recunoaşte diverse forme de expresie muzicală*	compoziţie interpretare	Cum aş putea să utilizez sunetele sau să pun ideea pe ritm sau melodie?
Inteligenţa spaţială *Abilitatea de a percepe cu acurateţe lumea vizuală şi de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepţii*	sculptură marină	Cum aş putea să vizualizez, să desenez sau să conceptualizez spaţial ideea?
Inteligenţa kinestezică *Abilitatea de a-şi controla mişcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor*	dans atletism	Cum aş putea să utilizez corpul sau să manipulez obiectele în această sarcină de învăţare?
Inteligenţa interpersonală *Abilitatea de a discrimina şi a răspunde adecvat la dispoziţiile, manifestările temperamentale şi dorinţele altora*	terapie vânzare	Cum aş putea utiliza învăţarea prin cooperare sau tutoratul pentru a integra capacităţile de interacţiune în învăţare?
Inteligenţa intrapersonală Capacitatea de acces la propriile trăiri şi abilitatea de a discrimina şi a le utiliza în exprimare. Conştientizarea propriilor cunoştinţe, abilităţi şi dorinţe	scris	Cum aş putea să utilizez reflectarea, ca modalitate de conştientizare a procesului de învăţare şi dezvoltare?

d) Gradul și modalitatea de implicare în experiențierea cunoștințelor descriu, de asemenea, tipuri diferite de învățare. Modelul învățării experiențiale al lui Kolb propune în acest sens înțelegerea comportamentului de învățare al elevilor ca variante ale stilurilor: divergent, asimilator, convergent și acomodativ.

În concepția lui Kolb (figura 11.1), învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare și conceptualizare abstractă a cunoștințelor, până la aplicarea practică a acestora. Copiii, însă, prezintă de obicei preferințe pentru anumite etape ale acestui proces.

Stilul divergent – învățarea se bazează pe experiența concretă cu situația generatoare de cunoștințe și reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.

Stilul asimilator – valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare.

Stilul convergent – orientat spre aplicarea creativă a ideilor și a datelor prelucrate sistematic.

Stilul acomodativ – tentat de testarea în situații reale a cunoștințelor, presupune învățare pragmatică.

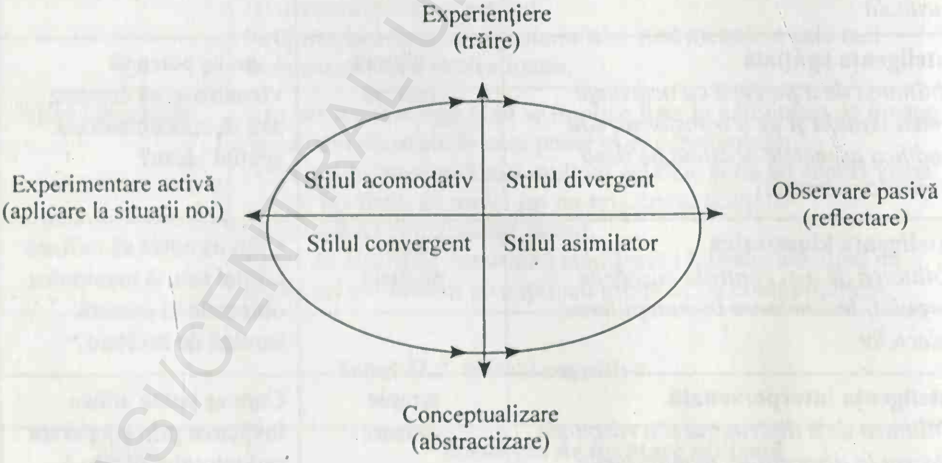

Experiențiere
(trăire)
Experimentare activă
(aplicare la situații noi)
Stilul acomodativ
Stilul divergent
Observare pasivă
(reflectare)
Stilul convergent
Stilul asimilator
Conceptualizare
(abstractizare)

Figura 11.1. Modelul învățării experiențiale (Kolb)

Este important de reținut că un stil de învățare este în general o *combinație* între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât *aspecte senzoriale* (modalitățile specifice de învățare), abilități cognitive specifice (*tipurile de inteligență*), cât și modalități diferite de *raportare la experiența directă* cu cunoștințele (*modelul lui Kolb*) și de implicare a emisferelor cerebrale (*stiluri cognitive*).

Cum se identifică stilul de învăţare?

Stilurile de învăţare sunt *structuri flexibile* şi nu imutabile. Experienţa, cerinţele şcolii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anumit context, pot forţa modificarea lor sau utilizarea lor strict contextualizată.

Identificarea stilului preferat de învăţare într-un anumit context permite intervenţia asupra materialului de învăţat sau asupra mediului învăţării, astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. Astfel, copiii vizuali pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce, pentru copiii auditivi, este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să se audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii kinestezici au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica, prin utilizarea corpului, diversele aspecte ale unui material (să localizeze pe o hartă, să gesticuleze, să bată tactul), în timp ce, pentru copiii auditivi, acest tip de mediu ar putea fi distractor.

Modalităţi de identificare a stilurilor de învăţare:

- *reflectarea* asupra propriilor experienţe de învăţare. În cadrul unor grupuri de discuţie, se poate propune ca temă analiza modului celui mai eficient de învăţare experimentat până în acel moment. Se porneşte de la descrierea modului de pregătire la obiectele de studiu sau la una dintre temele la care elevul a avut succes. Împărtăşind experienţele lor de învăţare şi analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegilor, copiii devin conştienţi de eficienţa pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare şi la diverse materii;
- *identificarea* stilului de învăţare pe baza descrierilor existente (cum sunt cele prezentate mai sus în formă tabelară). Această fază poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnici vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informaţiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învăţare.
- utilizarea de *chestionare* specifice, prin care se vizează, de asemenea, identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învăţare;
- *experimentarea* diverselor stiluri de învăţare, chiar în cadrul orelor de consiliere şi evaluare a metodelor utilizate, pornind de la performanţele obţinute şi eficienţa sub aspectul timpului şi al efortului depus.

11.2.2. Cunoştinţele metacognitive

Cunoştinţele despre învăţare şi factorii care afectează activitatea cognitivă, ca şi reglarea şi monitorizarea funcţionării acesteia sunt cunoscute sub denumirea de metacogniţie.

***Exemple de cunoştinţe şi strategii metacognitive*:**

- a cunoaşte resursele cognitive proprii, precum şi sarcinile la care pot face faţă (de exemplu, a şti că nu este posibil să înveţi un material de 100 pagini într-o seară);
- a şti în ce condiţii se aplică diverse strategii de învăţare şi a le cunoaşte limitele (de exemplu, a şti că înţelegerea materialului şi elaborarea pe marginea acestuia sunt mult mai eficiente pe termen lung decât învăţarea mecanică);
- planificarea modalităţii de abordare a unei sarcini (de exemplu, alegerea unui loc propice învăţării, stabilirea priorităţilor, alegerea materialului);
- utilizarea unor strategii eficiente de învăţare şi reactualizare a materialului anterior (de exemplu, a prelucra notiţele, atunci când materialul va fi greu de reactualizat în alt mod; a face apel la contextul în care s-a învăţat un anumit material, în cazul eşecului de reactualizare);
- monitorizarea nivelului actual de cunoaştere (de exemplu, a şti când un material este sau nu învăţat).
- Aceste cunoştinţe pot fi extrem de utile în procesul de învăţare, funcţionând ca o modalitate de evaluare permanentă şi de control al procesului de învăţare. Fără un control metacognitiv, pot apărea mai frecvent iluzii de cunoaştere a unei teme (illusions of knowing) şi, astfel, să se aloce mai puţin timp pentru asimilare decât este necesar. Cu toate acestea, ele pot avea şi un efect inhibitor sau frenator, în cazul în care focalizarea este mai degrabă pe capacităţile proprii (percepute ca fiind insuficiente) şi nu pe strategiile utilizate.

Dezvoltarea metacogniţiilor

În timp, elevii devin tot mai realişti în privinţa capacităţilor proprii de prelucrare a informaţiei şi a limitărilor memoriei proprii. Dacă pentru copiii de 5-6 ani este greu să evalueze timpul şi numărul de repetări necesare pentru învăţare, copiii de 9-10 ani sunt deja capabili să-şi modeleze timpul de învăţare în funcţie de dificultatea sarcinii de învăţare. În timp, copiii îşi dezvoltă, de asemenea, şi capacitatea de a utiliza strategii de memorare şi învăţare eficiente pentru sarcini particulare de învăţare. Dacă, la început, ei utilizează unele strategii în mod automat şi inconştient, cu timpul, vor deveni conştienţi de ele şi le vor utiliza în mod voluntar.

Acest proces de dezvoltare este un proces natural, în care copiii, dezvoltându-şi capacităţile cognitive şi exersându-le prin învăţare, pot, la un moment dat, să reflecteze asupra lor. Este posibil, însă, ca strategiile metacognitive să fie formate în cadrul unor ore cum sunt cele de consiliere şi orientare. Metoda cea mai eficientă de formare a unor strategii metacognitive este aceea de *învăţare prin cooperare*, prin care elevii devin pe rând un fel de metacogniţie externă pentru celălalt membru al grupului, punând întrebări legate de text, cerând clarificarea unor idei, sumarizarea sau predicţia asupra conţinutului care va urma (rolul acestora este discutat la „Monitorizarea comprehensiunii textului".

11.2.3. Tipul materialului

Unele conţinuturi se pretează la utilizarea de mnemotehnici (de exemplu, sistemul periodic al elementelor, denumirea nervilor cranieni, învăţarea unor cuvinte dintr-o limbă străină, vârfurile din Carpaţii Orientali), pentru altele, însă, modalitatea cea mai eficientă de învăţare este una bazată pe comprehensiunea textului (spre exemplu, reacţiile chimice, interdependenţa funcţiilor fiziologice, efectele mişcării plăcilor tectonice). Prin urmare, eficienţa unei strategii depinde şi de natura materialului la care se aplică şi care este independentă de domeniul de studiu. În cadrul aceluiaşi domeniu de studiu, există conţinuturi care se învaţă mai eficient utilizând tehnici de memorare şi alte conţinuturi care se învaţă mai bine pe bază de înţelegere.

11.2.4. Scopul învăţării

Modul în care citim un text este determinat de scopul pe care îl avem pentru citire. Confruntat cu un anumit material, există mai multe posibilităţi de a-l aborda: a survola materialul pentru a spicui ideile principale, a-l citi integral pentru a reţine cât mai mult din conţinut sau a-l scana pentru a găsi ceea ce ne interesează. Pentru o retenţie de lungă durată a materialului citit, combinarea acestor modalităţi, întărită de strategii de comprehensiune şi monitorizare a înţelegerii pe parcursul citirii, reprezintă modalitatea cea mai eficientă de abordare a textului. Pentru scopul de realizare într-un timp cât mai scurt a sarcinii, aceste strategii sunt contraproductive.

Timpul acordat citirii este un alt parametru al acestui comportament care este, de asemenea, determinat de scopul pe care l-am formulat: dacă citim pentru pregătirea unui test sau examen, timpul de citire este mai lung, citirea se face mai lent pentru a avea timpul necesar pentru prelucrarea informaţiei şi înţelegerea ei, în timp ce, în cazul în care dorim să înţelegem în mare un concept sau anumite idei, ritmul de citire este mai alert, iar timpul acordat poate fi mai scurt.

Motivele pentru care elevii nu utilizează strategii eficiente de învăţare:

- *Nu sunt informaţi sau sunt informaţi greşit* asupra condiţiilor de utilizare a strategiilor eficiente de învăţare. Mulţi elevi, chiar în liceu sau facultate, sunt naivi din punct de vedere metacognitiv, adică nu au sau au informaţii greşite despre contextele în care eficienţa strategiilor este cea dorită. Spre exemplu, unii consideră că, pentru a obţine o performanţă bună, trebuie doar să depui mai mult efort la o materie, indiferent de modul cum procesezi informaţia.
- Au prea puţine informaţii anterioare care pot fi relaţionate cu cele noi, prin urmare, întâmpină *dificultăţi în înţelegerea materialului* şi recurg la metode mai uzuale, cum ar fi simpla lui memorare;
- *Sarcinile de învăţare nu necesită sau nu permit utilizarea* lor. Dacă profesorul cere învăţarea pe de rost a materialului sau timpul pus la dispoziţie este prea scurt, este contraproductiv pentru elevi să apeleze la strategii superioare de prelucrare a materialului, care sunt costisitoare sub aspectul timpului şi al efortului pe care trebuie să îl depună.
- *Scopurile lor* sunt inconsistente în raport cu utilizarea strategiilor eficiente de învăţare. Elevii nu sunt întotdeauna interesaţi de înţelegerea materialului şi reţinerea informaţiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul lor poate să fie obţinerea unei note de trecere la un test sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt şi cu cât mai puţin efort. Pentru acest gen de scopuri, strategiile care vizează înţelegerea sunt total nerelevante.
- Au o *stimă de sine scăzută* cu privire la capacitatea lor de a învăţa într-un mediu academic. Aceşti elevi consideră că nu sunt capabili să înveţe, indiferent de strategiile pe care le-ar utiliza şi evită în general sarcinile de învăţare. Ei recurg la autosugestii negative de genul: „Sunt uituc", „Degeaba învăţ, că oricum nu înţeleg nimic", „Sunt prost", „Oricât citesc, nu reţin nimic". Atâta timp cât copilul îşi face autosugestii negative sau primeşte din anturaj sugestii negative în legătură cu capacitatea sa de a învăţa, el nu va avea nici un randament în învăţare.

În fiecare dintre aceste cazuri, necesităţile de intervenţie sunt diferite. Dacă elevii nu cunosc tehnici de învăţare eficientă, este necesar să li se ofere informaţii despre acestea şi să li se permită exersarea lor în cadrul orelor de consiliere, însă, dacă motivul este determinat de stima de sine scăzută în ceea ce priveşte capacitatea de achiziţie academică, atunci nevoile elevilor se situează în sfera autocunoaşterii, pentru creşterea stimei de sine şi stimularea motivaţiei.

11.3. Deprinderi eficiente de studiu

1. *Luarea de notițe* este una dintre deprinderile bazale de studiu. Aceasta, întrucât notițele luate constituie o sursă alternativă importantă pentru studiu, alături de manual și bibliografia aferentă. Funcțiile luării de notițe sunt multiple:

- Este o modalitate externă de stocare a informației. Informațiile nu pot fi reținute în întregime după o prezentare sau o discuție de grup, însă, odată notate, ele pot fi oricând accesate și revizuite.
- Facilitează encodarea și reactualizarea materialului. Luarea de notițe permite o triplă codare a materialului, verbală, vizuală și kinestezică, ceea ce permite o retenție mai bună și o reactualizare mai ușoară.
- Permite structurarea materialului chiar în timpul predării acestuia.

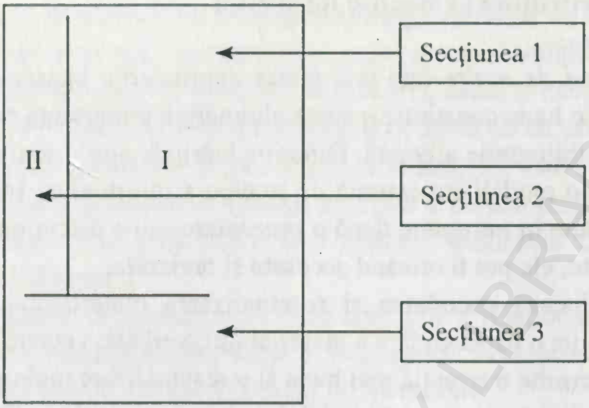
Eficiența notițelor depinde de tipul acestora. Cele mai utile sunt notițele care sunt reprezentări relativ complete ale materialului prezentat, cuprind sumarizări ale principalelor idei și furnizează detalii și elaborări proprii pe baza materialului.

De cele mai multe ori, însă, nu există posibilitatea de a realiza astfel de notițe în timpul lecției. Ele permit, totuși, să se realizeze revizuirea și completarea lor ulterioară. Acest lucru este preferabil să se realizeze în intervalul de o zi de la data luării notițelor. Revizuirea permite reactualizarea informațiilor, clarificarea conceptelor dificile, completarea abrevierilor și a informațiilor care lipsesc și sublinierea sau întărirea ideilor sau a conceptelor-cheie. Se pot, de asemenea, introduce titluri și subtitluri și se pot adăuga fraze sau propoziții clarificatoare. Observând eficiența unui sistem complex de luare de notițe, o serie de universități au propus diverse modalități de realizare a acestei activități. Sistemul care s-a impus cel mai mult este *sistemul T* sau *sistemul Cornell* de luare de notițe. Acest sistem are succes pentru că este simplu și eficient, putând fi utilizat atât de studenți, cât și de elevi de liceu și gimnaziu. El cuprinde trei secțiuni:

Secțiunea 1, porțiunea cea mai mare, aflată în partea dreaptă a paginii, în care se notează de fapt ideile într-o modalitate informală (așa cum sunt prezentate sau receptate în oră).

Secțiunea 2, aflată în partea stângă a paginii, este cunoscută ca porțiunea cuvintelor-cheie. Ea se completează de obicei în faza de revizuire și cuprinde comentarii care accentuează ideile importante, clarifică sensuri, sugerează exemple sau leagă idei și exemple și care, ulterior, vor constitui elementele de bază în reactualizarea informațiilor.

Secțiunea 3, în partea de jos a paginii, este cunoscută ca zona rezumatului. Aici se include un rezumat format din 2 sau 3 propoziții, care sumarizează ideile din pagină și le integrează într-o structură clarificatoare.



Acest sistem poate fi analizat sub aspectul utilităţii şi exersat în cadrul orelor de consiliere.

2. ***Sublinierea.*** Interacţiunea cu textul se poate realiza prin sublinierea în text a ideilor importante care vor oferi o structură de fixare şi reactualizare a informaţiilor. Problema care apare în cazul sublinierii este de a decide asupra a ceea ce se consideră important în text. Scopul sublinierii este de a reduce cantitatea de material care trebuie reactualizată foarte specific şi de a oferi o ancoră în reactualizarea informaţiilor adiacente. Următoarele principii pot constitui un suport în utilizarea cât mai eficientă a acestei strategii:

- Paragraful se citeşte în întregime înainte de a decide care este ideea principală ce merită subliniată.
- Sublinierea acoperă întregul material, dar nu se subliniază o cantitate prea mare din text. Texte diferite necesită sublinierea unei cantităţi diferite de material.
- Se utilizează diverse semne pentru a discrimina între părţile textului (spre exemplu: se încercuiesc conceptele, se subliniază definiţiile, se delimitează printr-o linie exemplele). Aceste semne trebuie folosite cu consecvenţă pe parcursul unui text.

3. ***Monitorizarea comprehensiunii textului*** reprezintă deprinderea de verificare sistematică a gradului de înţelegere a textului (citit sau prezentat verbal). Studiile realizate asupra copiilor cu performanţe superioare în învăţare au pus în evidenţă prezenţa în comportamentul de asimilare a cunoştinţelor a unor strategii de monitorizare „cu voce tare”:

- *Formularea de întrebări*. Aceasta direcţionează citirea şi prelucrarea materialului şi permite focalizarea pe informaţia care răspunde întrebărilor puse. Formularea de întrebări se realizează aproape automat când un text cuprinde informaţii relaţionate cu cele anterioare, iar pentru textele care cuprind informaţii în totalitate noi, transformarea titlurilor şi subtitlurilor în întrebări poate fi o soluţie viabilă.

- *Clarificarea ideilor care pun probleme de înţelegere.* Aceasta se poate realiza făcând apel la cunoştinţele prezentate anterior în text sau la cunoştinţe anterioare relaţionate.
- *Sumarizarea textului,* pentru extragerea ideilor importante care vor constitui scheletul reactualizării;
- *Predicţia în text,* valabilă în special pentru textele narative.

Tehnicile de monitorizare sunt învăţate cu mare eficienţă în grup. Învăţarea prin colaborare presupune existenţa a cel puţin două roluri predefinite, care sunt preluate pe rând de către fiecare membru al grupului. Rolul de modelator (cel care formulează cerinţele de chestionare, sumarizare, clarificare sau predicţie) aparţine la început expertului (care poate fi profesor, coleg, părinte), pentru ca, ulterior, acesta să fie preluat în mod gradat de către elev.

4. *Controlul învăţării.* Deprinderile de monitorizare şi control ale învăţării se formează pe măsura acumulării de informaţii legate de modul cum se realizează învăţarea, de capacitatea proprie de învăţare, respectiv de cerinţele diverselor sarcini. Aceste cunoştinţe dau naştere la o teorie personală despre învăţare, precum şi la anumite standarde personale de performanţă, un „model acceptor" al învăţării care se aplică la sarcinile de învăţare şi are un rol reglator asupra învăţării. Relaţia dintre monitorizare şi control este o relaţie directă, în care informaţiile ce provin din monitorizarea învăţării determină luarea unor decizii privind timpul de studiu şi strategiile care trebuie utilizate (vezi figura 11.2.).

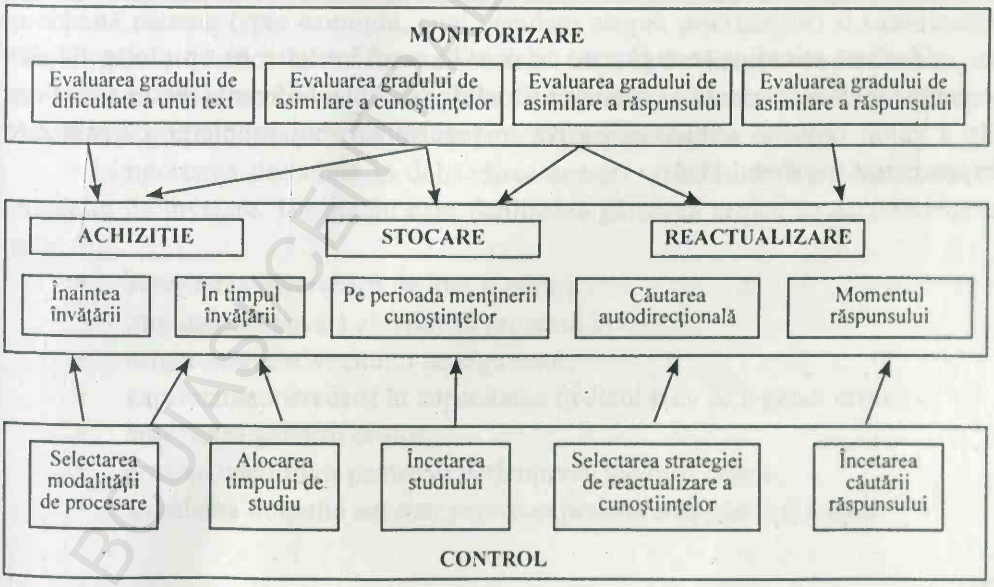

MONITORIZARE
Evaluarea gradului de dificultate a unui text
Evaluarea gradului de asimilare a cunoştiinţelor
Evaluarea gradului de asimilare a răspunsului
Evaluarea gradului de asimilare a răspunsului
ACHIZIŢIE
STOCARE
REACTUALIZARE
Înaintea învăţării
În timpul învăţării
Pe perioada menţinerii cunoştinţelor
Căutarea autodirecţională
Momentul răspunsului
Selectarea modalităţii de procesare
Alocarea timpului de studiu
Încetarea studiului
Selectarea strategiei de reactualizare a cunoştiinţelor
Încetarea căutării răspunsului
CONTROL

Figura 11. 2. Componentele monitorizării şi ale controlului metacognitiv

5. Gândirea critică reprezintă deprinderea de a interacţiona cu textul/informaţia în mod activ, de a obţine, interpreta şi evalua informaţia conţinută într-un material în mod eficient şi acurat. Tratarea critică a materialului se poate realiza fie în scris, fie într-o discuţie de grup sau prin reflecţie individuală asupra sa. Când gândim critic, formulăm de fapt o serie de *întrebări* asupra textului.

A nu gândi critic înseamnă a nu pune întrebări legate de informaţiile sau ideile prezentate. O persoană care nu gândeşte critic tinde să accepte sau să rejecteze o informaţie sau o idee fără a o analiza în prealabil.

Tipuri de întrebări care stimulează gândirea critică asupra textului

Ce semnificaţie au aceste idei?
Pot să-mi amintesc cu uşurinţă ideile pe care le-am notat?
Ce exemple susţin aceste idei?
Cunosc exemple care nu susţin aceste idei?
Ce idei sau fapte asemănătoare am mai întâlnit?
În ce fel diferă aceste informaţii de ceea ce ştiam deja în legătură cu acest subiect?
Cum se relaţionează aceste informaţii? Este o relaţie de tip cauză-efect sau de parte-întreg?
Cum se pot utiliza cunoştinţele?
Care ar fi consecinţele aplicării în practică a acestor idei, pentru mine şi pentru ceilalţi?

Această atitudine se regăseşte nu doar în cazul învăţării de tip şcolar. Ea este o componentă importantă a rezolvării situaţiilor curente. Diferenţa dintre atitudinea de a gândi critic şi atitudinea pasivă în rezolvarea unor probleme curente este reprezentată în tabelul 11.4.

Tabel 11. 4. Diferența dintre atitudinea critică și atitudinea pasivă în rezolvarea problemelor curente

Rol	Situație	Atitudine pasivă	Atitudine critică
Elev	Profesorul prezintă cauzele celui de-al II-lea război mondial.	Acceptarea informațiilor ca fiind adevărate.	Acceptarea informațiilor, punerea de întrebări legate de aspectele care ar trebui clarificate, inițierea de discuții cu colegii și cu profesorul etc.
Părinte	Profesorul descoperă că fiul tău a mințit.	Ești supărată pe copilul tău și îl crezi pe profesor sau consideri că profesorul minte.	Încerci să afli ambele variante despre ceea ce s-a întâmplat, compari răspunsurile, încercând să înțelegi ce s-a întâmplat. Discuți concepte legate de minciună/cinste cu copilul tău.
Cumpărător	Dorești să cumperi o mașină.	Optezi pentru cumpărarea unei mașini noi, fără să te gândești cum vei face rost de bani.	Compari cele două variante: cumpărarea unei mașini noi vs. cumpărarea unei mașini second-hand, examinezi situația ta financiară.

O modalitate interesantă de analiză a rolului gândirii critice este tocmai investigarea modului în care aceasta este prezentă în luarea deciziilor și în rezolvarea problemelor curente. O oră de consiliere educațională poate propune rezolvarea unei probleme curente (spre exemplu, cum decidem asupra priorităților) și examinarea rolului gândirii critice în rezolvarea acesteia. Grupul de discuție poate furniza un cadru foarte bun pentru revizuirea și prelucrarea critică a informațiilor, în care fiecare membru al grupului poate beneficia de pe urma perspectivelor diferite.

O importanță deosebită în dobândirea acestei atitudini revine contextului și mediului de învățare. Un mediu care facilitează gândirea critică se caracterizează prin:

- acceptarea diversității de idei și păreri;
- implicarea activă a elevilor în procesul învățării;
- asigurarea sentimentului de siguranță;
- exprimarea încrederii în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic;
- aprecierea gândirii critice;
- crearea condițiilor pentru experiențierea gândirii critice;
- acordarea timpului necesar pentru experiențierea gândirii critice.

6. Managementul timpului de studiu este deprinderea de utilizare eficientă a momentelor dedicate învăţării. Acesta presupune: *alegerea momentelor propice pentru studiu, utilizarea eficientă a timpului acordat studiului* (stabilirea de priorităţi şi respectarea timpului de studiu) şi *evitarea amânării sarcinilor de lucru* (evitarea procrastinaţiei).

a) Alegerea momentelor de studiu se face în concordanţă cu perioadele de eficienţă maximă ale unei persoane. La majoritatea oamenilor, orele de maximă eficienţă sunt situate dimineaţa, între 8-12 şi după-amiaza, între orele 16-18. Aceste perioade de eficienţă, însă, variază în funcţie de persoană. Nu de puţine ori, întâlnim persoane care relatează că perioada lor de maximă eficienţă este dimineaţa devreme, la orele prânzului, seara sau chiar noaptea.

Prin reflectarea asupra experienţelor de învăţare şi a rezultatelor obţinute în urma acestora, ca şi a dispoziţiei pentru învăţare în anumite perioade de timp, putem identifica perioadele de maximă eficienţă în învăţare şi le putem valorifica. Într-o oră de consiliere se poate identifica şi reprezenta curba de eficienţă zilnică.

b) Ce trebuie să ştie un elev despre modul de utilizare a timpului dedicat studiului:

- să înceapă cu subiecte sau materii mai uşoare, după care să treacă la cele mai dificile şi să păstreze pentru sfârşit ceva plăcut;
- să evite planificarea unor sesiuni de studiu tip maraton;
- să aleagă un loc propice pentru învăţare, cu cât mai puţini distractori (televizor, telefon, zgomot);
- să aleagă o poziţie care să îl menţină activ, treaz;
- să-şi stabilească un program de studiu pe care să-l comunice şi altora (eventual afişat chiar pe uşa camerei);
- să înveţe să spună **nu** eventualelor tentaţii (de a ieşi cu un prieten care l-a sunat, de a se uita la televizor chiar dacă nu este emisiunea sa preferată);
- să-şi monitorizeze modul de utilizare a timpului (punând întrebări legate de eficienţa utilizării timpului).

c) Evitarea procrastinării prin stabilirea de planuri de studiu şi respectarea acestora. Un plan de studiu cuprinde:

- *Obiectivul* lunar, săptămânal şi obiectivele zilnice. Obiectivele de studiu orientează efortul şi dau sens învăţării. Pentru ca acestea să aibă un efect motivaţional, ele trebuie să fie:
  - *specifice* - care să stabilească foarte clar starea finală la care aspiră copilul;
  - *măsurabile* - care adică să descrie starea finală în termeni de comportamente care pot fi evaluate şi măsurate, pentru a se decide dacă a fost atinsă starea dorită;
  - *realiste,* - care să stabilească termene viabile şi să se bazeze pe capacităţile sale reale.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- *Modalitățile* prin care se realizează aceste obiective, respectiv activitățile specifice care duc la atingerea obiectivului respectiv;
- *Gradele de libertate* pe care le acceptă, adică măsura în care poate fi modificat;
- *Termenele* stabilite pentru diverse lucrări, teze, proiecte.

În ora de consiliere şi orientare, elevii pot găsi cadrul necesar pentru realizare a unor planuri personale de studiu, pornind de la cunoaşterea necesităților individuale (vezi fişele 27-28 din anexe).

Pe măsura acumulării şi utilizării acestor deprinderi de studiu, copiii dobândesc auto-controlul asupra propriei învățări. Acesta se manifestă prin:

- stabilirea independentă a scopurilor şi a obiectivelor personale în învățare;
- planificarea timpului de studiu;
- monitorizarea sistematică a implicării în sarcină;
- eliminarea sau controlul factorilor distractori (externi sau interni - emoții şi gânduri distractoare);
- controlul procesului de învățare;
- selectarea şi utilizarea unor strategii potrivite de prelucrare şi reactualizare a materialului învățat;
- evaluarea rezultatului învățării;
- autorecompensarea.

11.4. Ce ne motivează pentru studiu?

Motivația pentru învățare, ca imbold spre învățare şi implicare susținută în realizarea sarcinilor pe care le presupune această activitate, este rezultanta unui complex de factori, între care se includ factorii sociali şi culturali, convingerile şi valorile personale şi factorii contextuali, specifici unei situații de învățare (Pintrich, 1994).

Factorii sociali şi culturali acționează la nivelul normelor, al valorilor şi al practicilor de învățare, care se constituie în zestrea culturală a unei persoane. Diferențele dintre culturi (să luăm spre exemplu doar diferența dintre cultura urbană şi cea rurală sau dintre cultura familiilor cu statut socio-economic crescut şi aceea a familiilor cu statut socio-economic scăzut) se găsesc la nivelul:

- valorii pe care o acordă învățării de tip şcolar (pentru unii, învățarea în şcoală este foarte importantă, pentru alții, însă, experiența de viață este aceea care are o importanță mai mare);
- tipurilor de interacțiune pe care le încurajează în activitatea de învățare (cooperare sau competiție);

- concepțiilor despre competență (pentru unii, competența se referă la dobândirea de cunoștințe aprofundate, pentru alții, la dezvoltarea de deprinderi de muncă);
- experiențelor de învățare pe care le asigură (utilizarea deprinderilor academice în activitățile curente).

Mecanismul prin care aceste aspecte își pun amprenta asupra motivației unui tânăr pentru învățare este implicit. Scufundat în această cultură, copilul interiorizează valori și practici, care se manifestă ulterior la nivel comportamental, printr-o modalitate specifică de implicare în sarcinile școlare.

Orele de consiliere pot oferi cadrul pentru analiza unei culturi și a influenței acesteia asupra practicii de învățare. Se pot căuta răspunsuri pentru următoarele întrebări:

- Care sunt aspectele vieții pe care le valorizează cultura respectivă?
- Ce loc ocupă învățarea școlară în educarea tinerilor?
- Ce deprinderi sunt importante pentru cultura analizată?

Factorii contextuali influențează orientarea persoanei fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre acești factori se numără:

- tipul sarcinilor de învățare (sarcinile aplicative și cele legate de activitățile curente ale elevilor sunt mai atractive decât cele decontextualizate și facilitează orientarea spre dobândirea de competență și nu doar spre obținerea unei performanțe particulare);
- relația de autoritate în clasă (autonomia în învățare determină o motivație intrinsecă și o percepție pozitivă asupra competențelor proprii de învățare)
- utilizarea formală și informală a recompenselor (recompensarea competenței are un puternic rol motivațional pe termen lung);
- modalitatea de evaluare (orientarea spre competență, din cadrul evaluărilor formative, determină o motivație de învățare superioară față de orientarea spre performanță);
- timpul acordat unei sarcini de învățare (un interval de timp prea scurt are tendința de a demotiva elevii);
- modalitatea de grupare a elevilor (gruparea rigidă pe abilități are consecințe serioase în planul performanțelor și al motivației pentru învățare).

Convingerile și valorile personale au un rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte, și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt:

- expectanțele legate de autoeficacitatea în sarcină (ineficiența percepută în sarcini de învățare determină evitarea acestora sau implicarea mai redusă în acest fel de sarcini);
- teoriile proprii despre inteligență (conceperea inteligenței ca fiind o entitate nemodificabilă poate determina o motivație scăzută pentru învățare, în cazul unei percepții negative despre propriile abilități intelectuale) (vezi interrelațiile în tabelul 11.5);

Tabel 11. 5. Procesele motivaționale și pattern-ul comportamental

Teoria despre inteligență	Scop în învățare	Încredere în abilitățile proprii	Pattern comportamental în învățare
Teoria entității (inteligența este fixă și nemodificabilă)	• performanța finală (rezultatul) (se încearcă obținerea de aprecieri pozitive și evitarea celor negative la adresa abilităților)	mare	• orientare spre competență în domeniu • persistență în sarcină
		mică	• neajutorare • evitarea sarcinilor stimulative • nu persistă în sarcină
Teoria modificabilității (inteligența se poate dezvolta)	• învățarea ca proces (scopul este de a-ți dezvolta competența)	mare sau mică	• orientare spre competență • căutarea sarcinilor stimulative • persistență în sarcină

- tipul atribuirilor pe care le fac elevii (atribuirea eșecului unor caracteristici proprii și stabile, cum ar fi abilitățile de învățare, demotivează persoana pentru activitățile de studiu, percepute ca generatoare de eșec);
- locusul de control pentru învățare (elevii care au un locus de control intern, respectiv consideră că pot să-și influențeze performanțele școlare prin implicarea în sarcină, vor fi mai motivați pentru învățare);

- valoarea acordată sarcinii de învățare (cu cât învățarea este mai strâns legată de scopul elevului, cu atât valoarea acesteia va fi mai mare și va crește nivelul de implicare în sarcină);

Motivația pentru învățare nu mai poate fi privită simplist, ca o însușire a unei persoane sau ca rezultat al unor manipulări contextuale de genul întăririlor și al pedepselor. Multideterminarea sa este evidentă, iar identificarea factorilor care determină o motivație scăzută este esențială pentru auto-reglarea învățării.

Bibliografie:

Baddley, A. (1999). *Memoria umană*. București: Teora.

Carter, C., Bishop, J., Lyman Kravits, S. (1998). *Keys to Effective Learning.* NJ: Prentice Hall.

Drapeau, C. (2000). *Învață cum să înveți repede. Tehnici de învățare accelerată.* București: Teora.

Dumitru, I. Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest.

Gardner, H., Krechevsky, M., Sternberg, R. J., Okagaky, L. (1994). Intelligence in Context: Enhancing Students' Practical Intelligence for School. In: K. McGilly (Eds.) *Classroom Lessons. Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice.* Cambridge, M A: MIT Press.

Linksman, R. (2000). *Învățare rapidă*. București: Teora.

Miclea, M., Lemeni, G. (1999). Aplicațiile științelor cognitive în educație. (I) Inteligența și modificabilitatea ei. *Cogniție. Creier. Comportament.*, III, 1-2.

Phye, G. D. (ed), (1997). *Handbook of Academic Learning. Construction of Knowledge.* San Diego: Academic Press.

Radu, I. & Oprișa, D. (1997). Strategii metacognitive în procesul învățării la elevii inteligenți și la cei mediocri. *Cogniție, Creier, Comportament, 3.*

Capitolul 12

STRESUL ŞI CONTROLUL STRESULUI

12.1. Ce este stresul?

Stresul este un fenomen psihosocial complex care decurge din confruntarea persoanei cu cerinţe, sarcini, situaţii care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase sau cu miză mare pentru persoana în cauză. Stresul are o importantă componentă subiectivă, în sensul că ceea ce este facil sau chiar relaxant pentru o persoană, pentru o alta poate deveni ameninţător sau imposibil de realizat. Deseori, stresul este redus doar la una dintre componentele sale, caz în care controlul stresului este deficitar. Cu alte cuvinte, dacă noi echivalăm stresul doar cu factorii de stres din mediu, există riscul ca să nu ne mobilizăm resursele de a face faţă situaţiilor, considerând că „aceasta este lumea în care trăim şi nu i te poţi opune prea mult". Dacă spunem „sunt stresat" doar atunci când ne simţim obosiţi, avem insomnii, diverse stări de disconfort fizic, probabil am ignorat faptul că multe dintre situaţiile pe care le-am trăit sunt factori de stres cu impact major (de exemplu, decesul sau boala unei persoane dragi, dificultăţi financiare majore, conflicte interpersonale intense şi prelungite). În acest caz, devenim conştienţi de fenomenul stresului doar când răspunsul organismului şi al psihicului la situaţiile de încordare au devenit pregnant manifeste; deci, am echivalat stresul cu reacţiile somatice, emoţionale, cognitive sau comportamentale. Întotdeauna stresul decurge din îmbinarea a trei caracteristici-cheie: prezenţa/absenţa factorilor de stres, resurse personale de confruntare cu stresorii şi tipul de reacţii la stres.

12.2. Componentele stresului

A. Factorii de stres

Stresorii sau factorii de stres sunt evenimente/situaţii externe sau interne, sau condiţii ale mediului, suficient de intense sau frecvente, care solicită reacţii de adaptare din partea individului. Oamenii evaluează în permanenţă mediul extern şi intern (evaluare primară) şi nu răspund pasiv la aceste evaluări. Evenimentul (intern sau extern) poate fi perceput ca: 1) irelevant sau indiferent; 2) pozitiv; 3) negativ sau amenințător. Diferențele individuale în evaluarea situațiilor de viață sunt majore. Aceeași situație de viață poate fi evaluată diferit de către 3 persoane. În același timp, trebuie știut că unii factori de stres pot fi schimbați (extemporalele pentru elevi: schimbarea conotației negative poate fi schimbată printr-o pregătire mai asiduă), alții pot fi doar diminuați (diabetul adolescentului care poate fi monitorizat mai bine), în timp ce alți factori de stres trebuie acceptați și tolerați, deoarece sunt nemodificabili (decesul unui părinte).

SURSE DE STRES / potențiali factori stresori:

- starea de boală fizică sau psihică;
- abuz fizic, emoțional sau sexual;
- situație financiară precară;
- pierderea locului de muncă;
- școala – probleme de comunicare cu colegii, cu profesorii, responsabilitatea prea mare, schimbarea școlii;
- familia – probleme de comunicare în familie, divorțul, decesul unui membru al familiei, conflicte cu frații, violența în familie;
- prietenii – conflicte cu prietenii, lipsa de prieteni;
- dezastre naturale – cutremur, inundații;
- propria persoană - neîncredere în sine, nemulțumirea față de aspectul fizic.

B. Resursele personale de a face față la factorii de stres

Resursele individuale de adaptare la stres sunt definite drept capacitatea cognitivă, emoțională și comportamentală de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările interne sau externe care depășesc capacitatea de răspuns automată a organismului. Adaptarea la stres implică existența unor resurse reale (intelectuale, emoționale, fizice, sociale etc.), dar, de cele mai multe ori, decurge din autoevaluarea propriilor resurse, pentru a face față evenimentelor evaluate ca fiind negative sau amenințătoare (evaluare secundară). Nu de puține ori, există o discrepanță între resursele reale de răspuns și evaluarea acestor resurse (prezența unor reale resurse care, însă, sunt evaluate de către persoana în cauză ca insuficiente), care generează frecvent starea de stres. Factori individuali cum sunt stima de sine, asertivitatea, optimismul sau sentimentul de autoeficacitate sunt factori de protecție împotriva stresului.

Resurse, mecanisme de coping:

- căutarea suportului social (prietenii, familia, specialiștii);
- rezolvarea de probleme;
- căutarea de informații;
- tehnicile de relaxare;

- umorul;
- religia;
- reevaluarea pozitivă.

În funcţie de evaluările primare şi secundare, persoana răspunde într-un anumit fel la eveniment. Răspunsul la acest eveniment, evaluat ca fiind stresant, poate fi diferit: 1) acţiune directă asupra stresorului; 2) căutare de informaţii despre stresor; 3) neimplicare; 4) activarea unor mecanisme de apărare (negarea stresorului, reinterpretarea lui de tipul gândirii pozitive). Specificitatea răspunsului la stres este conturată de factorii personali, existând diferenţe marcante în forma, intensitatea şi amplitudinea răspunsului. În perioada de anticipare a confruntării cu stresorul (de exemplu, înaintea examenului de bacalaureat), în timpul confruntării cu stresorul (în timpul probelor), dar şi după confruntări repetate cu situaţii în care persoana percepe discrepanţa dintre resurse şi solicitări (teze, teste, bacalaureat, examen de admitere la universitate), apar reacţiile la stres. Acestea pot fi: fiziologice, cognitive, emoţionale şi comportamentale.

C. Reacţiile la stres

Dacă un eveniment este evaluat ca fiind stresant, individul poate avea diferite reacţii la stres.

1. Reacţii fizice/fiziologice:
- dureri de inimă, palpitaţii;
- apetit alimentar scăzut sau crescut;
- indigestii frecvente;
- insomnii;
- crampe sau spasme musculare;
- dureri de cap sau migrene;
- transpiraţii excesive, ameţeli, stare generală de rău;
- constipaţii sau diaree (nemotivate medical);
- oboseală cronică;
- iritaţii ale tegumentelor;
- alergii;
- viroze frecvente (răceli);
- recurenţa unor boli anterioare;
- modificarea patternului menstrual la femei.

2. Reacţii cognitive:
- blocaje ale gîndirii;
- deficit de atenţie;
- scăderea capacităţii de concentrare;

- dificultăţi de reactualizare;
- flexibilitate ideativă redusă;
- diminuarea creativităţii;
- dificultăţi în luarea deciziilor;
- gânduri negative despre sine, lume şi viitor;
- cogniţii pesimiste;
- ideaţie suicidară.

3. Reacţii emoţionale:

- iritabilitate crescută;
- scăderea interesului pentru domenii care reprezentau înainte pasiuni sau hobby-uri;
- pierderea interesului pentru prieteni;
- instabilitate emoţională;
- anxietate;
- depresie;
- sentimentul că eşti neglijat /ă;
- reprimarea (neexprimarea) emoţiilor;
- dificultăţi în a te distra sau a te relaxa;
- sentimentul că eşti „luat/ă în râs” de către ceilalţi;
- sentimentul că eşti un „ratat /ă” în profesie sau familie;
- sentimentul să nu poţi avea încredere în nimeni;
- inabilitatea de a finaliza la timp o sarcină începută;
- teama de a fi singur/ă;
- teama de a nu te îmbolnăvi;
- neîncrederea în viitor.

4. Reacţii comportamentale:

- performanţe scăzute la locul de munca sau şcoală;
- fumat excesiv;
- consum exagerat de alcool;
- tulburări de somn, dificultăţi în adormire;
- un management ineficient al timpului;
- izolarea de prieteni;
- preocupare excesivă pentru anumite activităţi;
- comportamente agresive.

Atunci când dorim să reducem cât mai mult cu putinţă stresul (a elimina total stresul este un scop nerealist, imposibil de atins), trebuie să identificăm potenţiale surse de stres, să ne evaluăm realist resursele personale de a face faţă situaţiilor de confruntare şi să ne familiarizăm cu tehnicile de control al stresului.

Relaţia dintre componentele stresului ca fenomen psihosocial sunt redate în figura 12.1.

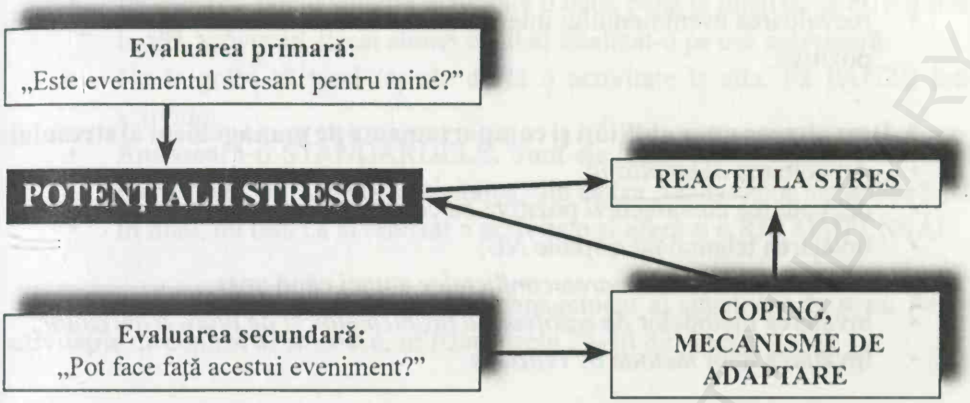

Evaluarea primară:
„Este evenimentul stresant pentru mine?"
POTENŢIALII STRESORI
REACŢII LA STRES
Evaluarea secundară:
„Pot face faţă acestui eveniment?"
COPING, MECANISME DE ADAPTARE

Figura 12.1. Componentele stresului

12.3. Modalităţi de management al stresului

1. Informarea privind sursele de stres:

- identificarea surselor de stres (de exemplu, schimbarea profesorilor, examene);
- anticiparea perioadelor de stres şi realizarea unui plan de acţiune (de exemplu, perioada de examene);
- informarea privind strategiile de adaptare eficace la stres (de exemplu, sport, exerciţii de relaxare).

2. Conştientizarea reacţiilor la stres:

- identificarea şi exprimarea *emoţiilor* faţă de anticiparea evenimentului (de exemplu, anxietate, iritabilitate, disconfort, frustrare);
- identificarea reacţiilor emoţionale *imediate* (de exemplu, iritabilitate) şi *de lungă durată* (de exemplu, neajutorare, apatie) faţă de eveniment;
- identificarea *reacţiilor comportamentale şi fiziologice* privind evenimentul (de exemplu, izolare, evitare, stare fizică de rău);
- identificarea *reacţiilor cognitive* faţă de eveniment (de exemplu, ce cred despre eveniment, ce cred despre capacitatea mea de a face faţă evenimentului);
- evitarea autoblamării sau a blamării altora pentru eveniment;

- identificarea tendinţelor neadaptative ale gândirii faţă de eveniment şi faţă de sine;
- reevaluarea evenimentului interpretat ca fiind stresant prin prisma gândirii pozitive.

3. Dezvoltarea unor abilităţi şi comportamente de management al stresului:

- dezvoltarea *asertivităţii*;
- dezvoltarea *comunicării* pozitive cu ceilalţi;
- învăţarea tehnicii *de a spune NU*;
- identificarea şi *rezolvarea conflictelor* atunci când apar;
- învăţarea metodelor de *rezolvare a problemelor şi de luare a deciziilor*;
- învăţarea unor *metode de relaxare*.

4. Stabilirea şi menţinerea unui suport social adecvat:

- solicitarea ajutorului direct şi receptivitate faţă de acesta;
- dezvoltarea şi menţinerea relaţiilor de prietenie.

5. Dezvoltarea unui stil de viaţă sănătos:

- menţinerea unei greutăţi normale;
- practicarea regulată a exerciţiilor fizice;
- practicarea unor exerciţii de relaxare;
- renunţarea la consumul de alcool şi la fumat;
- practicarea unor comportamente alimentare sănătoase.

6. Dezvoltarea stimei de sine:

- stabilirea priorităţilor şi a limitelor personale;
- participarea la activităţi care dezvoltă stima de sine;
- stabilirea unor scopuri realiste.

7. Managementul timpului:

- Revizuieşte-ţi SCOPURILE. Decide care sunt activităţile prioritare într-o zi sau într-o săptămână.
- Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci şi una cu cele pe care ai dori să le faci şi timpul alocat lor.
- Analizează CONSECINŢELE dacă amâni anumite activităţi care trebuie realizate
- Selecţionează activităţile în ORDINEA realizării lor. Este bine să se înceapă cu activităţile pe care trebuie să le faci şi, numai după aceea, să se continue cu cele pe care ai dori să le faci şi care îţi fac mai mare plăcere.

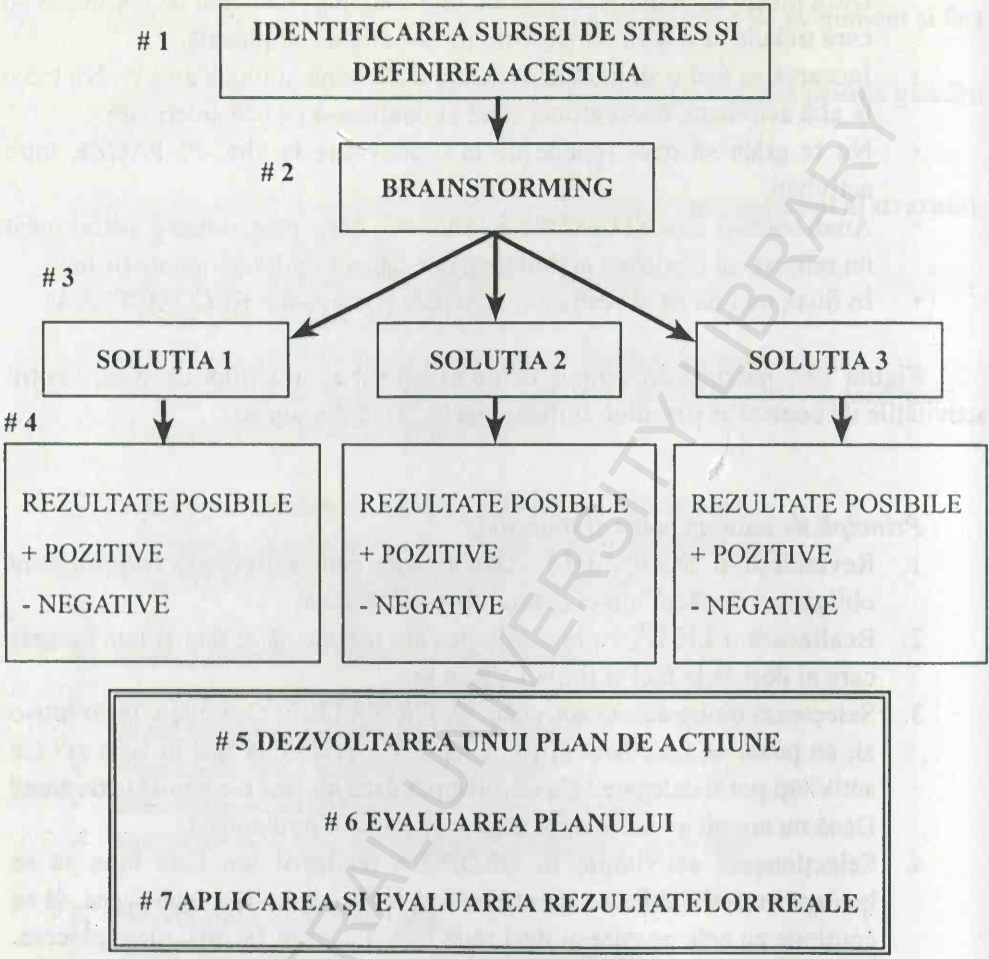
Dacă începi cu activitatea plăcută, este posibil să nu o mai faci pe aceea pe care trebuie să o faci, dar care nu îţi este atât de de plăcută.

- Încearcă să faci o singură activitate o dată, până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate, decât atunci când ai finalizat-o pe cea anterioară.
- Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activităţi.
- Analizează-ţi STANDARDELE. Sunt ele, oare, prea ridicate, astfel încât nu reuşeşti să finalizezi activitatea, din cauza standardelor nerealiste?
- În final, nu uita că ai realizat o activitate şi oferă-ţi o RECOMPENSĂ!

Figura 12.2 prezintă secvenţele de management al situaţiilor de stres. Pentru activităţile de control al stresului, utilizaţi fişele 29-36 din anexe.

Principii de management al timpului:

1. Revizuieşte-ţi SCOPURILE. Decide care sunt activităţile care nu sunt obligatorii de făcut într-o zi sau într-o săptămână.
2. Realizează o LISTĂ cu lucrurile pe care trebuie să le faci şi una cu cele care ai dori să le faci şi timpul alocat lor.
3. Selectează dintre aceste activităţi PRIORITĂŢILE. Ce trebuie făcut într-o zi, ce poate să fi amânat şi până când? Ce ai dori să faci în acea zi? Ce activităţi pot fi delegate? Ce se întâmplă dacă nu faci o anumită activitate? Dacă nu are nicio consecinţă negativă, atunci o poţi amâna.
4. Selecţionează activităţile în ORDINEA realizării lor. Este bine să se înceapă cu activităţile pe care trebuie să le faci şi, numai după aceea, să se continue cu cele pe care ai dori să le faci şi care îţi fac mai mare plăcere. Dacă începi cu activitatea plăcută, este posibil să nu o mai faci pe aceea pe care trebuie să o faci, dar care nu îţi este atât de plăcută.
5. Încearcă să faci o singură activitate o dată, până la finalizarea ei. Nu trece la altă activitate, decât atunci când ai finalizat-o pe cea anterioară.
6. Nu te grăbi să treci repede de la o activitate la alta. Fă PAUZE între activităţi.
7. Revizuieşte-ţi PRIORITĂŢILE şi PROGRESUL realizat.
8. Analizează-ţi STANDARDELE. Sunt, oare, ele prea ridicate, astfel încât nu reuşeşti să finalizezi activitatea, din cauza standardelor nerealiste?
9. În final, nu uita că ai realizat o activitate şi oferă-ţi o RECOMPENSĂ!



# 1
IDENTIFICAREA SURSEI DE STRES ŞI DEFINIREA ACESTUIA
# 2
BRAINSTORMING
# 3
SOLUŢIA 1
SOLUŢIA 2
SOLUŢIA 3
# 4
REZULTATE POSIBILE
+ POZITIVE
- NEGATIVE
REZULTATE POSIBILE
+ POZITIVE
- NEGATIVE
REZULTATE POSIBILE
+ POZITIVE
- NEGATIVE
# 5 DEZVOLTAREA UNUI PLAN DE ACŢIUNE
# 6 EVALUAREA PLANULUI
# 7 APLICAREA ŞI EVALUAREA REZULTATELOR REALE

Figura 12.2. Secvenţele de rezolvare a unei situaţii de stres

Bibliografie:

Băban A. (1998). *Stres şi personalitate.* Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană.

Miclea M. (1997). *Stres şi mecanismele de apărare*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană.

Capitolul 13

CREATIVITATEA ŞI STIMULAREA COMPORTAMENTULUI CREATIV

13.1. Noţiuni introductive

Este frecvent vehiculată ideea că actul creaţiei este un fapt ocazional pe care îl manifestă un număr restrâns de artişti şi inventatori geniali, în marile momente de inspiraţie. În fapt, noi toţi suntem creativi zilnic. Ori de câte ori o problemă este rezolvată într-o manieră inedită, descoperim o nouă utilitate a unui obiect banal sau ne lăsăm purtaţi ideativ într-o lume nemaiîntâlnită, de atâtea ori este implicată într-un anumit grad şi creativitatea. După cum afirma Vâgotski (1963), „tot ceea ce depăşeşte în viaţa de toate zilele limitele rutinei şi cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator".

Fiind o rezultantă a funcţionării optime a întregii personalităţi, creativitatea reprezintă totodată sinteza unor factori multipli de natură intelectuală şi aptitudinală. Nu trebuie însă minimalizat rolul factorilor motivaţionali, emoţionali şi cu precădere ai celor atitudinali în dinamica procesului creativ. Creativitatea vizează abilitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, competent şi adaptativ. Oamenii creativi tind să-şi manifeste această caracteristică într-un domeniu specific. După cum există multiple tipuri de inteligenţă, deosebim şi numeroase tipuri de creativitate (Gardner, 1984).

În scopul maximizării potenţialului creativ în şcoală, este necesar să fie înţeleasă natura de tip „puzzle" a procesului creativ. Una dintre principalele motivaţii pentru care ne-am propus abordarea domeniului creativităţii o constituie intenţia de a oferi câteva principii şi proceduri, care să faciliteze stimularea inventivităţii elevilor în cât mai multe aspecte ale vieţii şcolare. Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieţii şi, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense.

13.2. Mituri despre creativitate

În jurul conceptului de creativitate s-a ţesut o întreagă mitologie. Un mit reprezintă o concepţie eronată despre un anumit lucru, eveniment, persoană etc. El ia naştere pe baza sedimentării unor clişee şi a unor prejudecăţi împărtăşite de o anumită comunitate umană. Semnalăm câteva dintre miturile cel mai frecvent vehiculate, referitoare la procesul creaţiei, precum şi argumentele care subliniază vulnerabilitatea şi falsitatea lor.

1) *Ideile creative sunt în exclusivitate produsele inspiraţiei iluminatorii.* Cercetările arată însă că, în orice domeniu, ideile creatoare sunt rezultatul unui efort susţinut, precum şi al unei angajări de durată în activitate. De exemplu, Edison susţine că geniul şi implicit creativitatea înseamnă 99% transpiraţie şi 1% inspiraţie.

2) *Creativitatea solicită un nivel deosebit de ridicat al inteligenţei.* Mai multe studii atestă faptul că inteligenţa şi creativitatea sunt fenomene relativ independente. În general, profesorii agreează şi preferă elevii inteligenţi (dar care sunt conformişti) elevilor creativi, dar nonconformişti. Walach & Kogan (1965) descriu, în rândul elevilor, patru categorii de combinaţii posibile între cele două dimensiuni ale personalităţii: creativitatea şi inteligenţa. Astfel, deosebim:

(a) Copii cu nivel de *creativitate înalt* şi cu *inteligenţă ridicată*.

(b) Copii cu nivel de *creativitate înalt*, dar cu *inteligenţă modestă*. Este cea mai dezavantajată categorie de elevi din şcoală. Frecvent, aceşti elevi prezintă probleme de adaptare, pentru că sunt deficitari sub raportul inteligenţei - aptitudinea cea mai apreciată în şcoală. De asemenea, ei sunt în conflict cu şcoala şi deseori cu ei înşişi. Se simt inadecvaţi şi fără valoare, dar sunt capabili de performanţe superioare într-un mediu lipsit de stres. De aceea, menţinerea unui climat favorabil în clasă va constitui un factor stimulativ pentru ei.

(c) Copii cu nivel de *creativitate modest* şi cu *inteligenţă ridicată*. Aceşti elevi sunt în general dependenţi de performanţele şcolare. Ei luptă pentru obţinerea unei recunoaşteri academice tradiţionale, dar suferă serios când eşuează în obţinerea de note mari.

(d) Copii cu un nivel de *creativitate modest* şi cu *inteligenţă modestă*. Aceştia se vor angaja în activităţi cu caracter defensiv, încercând pe cât posibil să eludeze mediul şcolar, perceput la modul negativ.

Creativitatea evoluează direct proporţional cu nivelul inteligenţei doar până la un anumit punct (un coeficient de inteligenţă de aproximativ

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

120), după care cele două dimensiuni evoluează pe traiectorii relativ independente (Torrance, 1962).

3) *Randamentul şcolar reprezintă principalul indicator al creativităţii la elevi.* Această afirmaţie este discutabilă, datorită imaginii-şablon a elevului model în şcoală. Acest elev model este acela care ştie să expună riguros opinia profesorului şi să redea fidel manualul, având note maxime la toate materiile. În consecinţă, este puţin probabil ca elevii cu note foarte mari să fie şi foarte creativi. Prin urmare, un segment important al categoriei elevilor creativi va fi deficitar prin raportare la capacităţile cele mai valorizate în şcoală. Spre exemplu, nume de genii ca: Verdi, Einstein, Hegel, Leibnitz au fost pe parcursul şcolii elevi mediocri.

4) *Creativitatea este o capacitate psihică omogenă şi unitară.* Creativitatea există doar în forme specifice. Distingem, astfel, o creativitate ştiinţifică, una tehnică, o creativitate artistică, o creativitatea socială etc. Altfel spus, toate formele de creativitate dispun de caracteristici comune (originalitate, flexibilitate), alături de care se întâlnesc trăsături specifice domeniului în care se manifestă. De exemplu, un elev creativ la literatură nu va manifesta cu necesitate un comportament creativ în găsirea unor soluţii inedite la problemele de fizică.

5) *Creativitatea cunoaşte o evoluţie continuă.* Există în viaţa unui individ perioade de creativitate maximă, după cum există şi perioade de eficienţă creativă mai modestă. De exemplu, un elev, după o perioadă de maximă creativitate literară, poate fi alarmat de momentele ulterioare lipsite de inspiraţie, considerându-le indiciul unui posibil declin intelectual.

6) *Creativitatea, similar inteligenţei, este o trăsătură nemodificabilă în timp, consistentă de la o situaţie la alta.* Cercetările ne semnalează, însă, faptul că experienţele, precum şi evenimentele survenite în mediul de viaţă al persoanei îi afectează acesteia comportamentul creativ. Maltzman (1960) studiază educabilitatea comportamentului creativ, pe baza performanţelor obţinute de subiecţi la unele teste de originalitate. El a conceput o serie de experimente de antrenament al comportamentului original la elevi. Ulterior, a evaluat efectele antrenamentului, pe baza unor răspunsuri neuzuale, formulate de către elevi la problemele oferite. Elevii antrenaţi au obţinut scoruri semnificativ mai mari, comparativ cu cei neantrenaţi la un test inedit de originalitate. S-a constatat persistenţa în timp a efectelor şedinţelor de training. Conchidem că un mediu care provoacă şi, în acelaşi timp, recompensează comportamentul creativ poate facilita apariţia unor comportamente originale şi în alte sarcini decât cele pentru care a fost antrenată o persoană.

13.3. Abordarea creativităţii

Consecutiv demitizării acestor clişee de gândire, vom încerca o analiză a principalelor dimensiuni ale creativităţii. Cele mai importante aspecte psihologice ale conceptului de creativitate sunt: procesul creativ, produsul creativ şi personalitatea creatoare.

Procesul creativ

Una dintre problemele care-i preocupă pe psihologi vizează modalitatea în care ia naştere o idee creativă. Ce se întâmplă înainte ca această idee să fie elaborată? Care sunt etapele actului creaţiei? Pentru a răspunde la întrebările formulate mai sus, pornim de la constatările majorităţii cercetătorilor în domeniu, care susţin prezenţa unei anumite stadialităţi a procesului creativ, precum şi faptul că succesiunea acestor stadii este relativ similară atât în situaţia creativităţii ştiinţifice, cât şi în aceea a creativităţii artistice. Uneori, pentru a fi creativi trebuie să fim necritici, liberi, spontani, alteori analitici, depunând un efort susţinut de căutare a unor soluţii inedite. Analiza comparativă a mai multor modele vizând desfăşurarea procesului creativ l-a condus pe Wallas (1926) la ideea că numărul de stadii ale creativităţii ştiinţifice poate fi redus la patru: stadiul pregătitor, stadiul incubaţiei, stadiul iluminării şi stadiul verificării.

Orice proces de creaţie începe prin sesizarea unei probleme. Sesizarea problemei generează o stare de îndoială, care devine mobilul activităţii de analiză şi de căutare a soluţiei. Există cazuri în care pregătirea se încheie fără a se ajunge la o soluţie definitivă, când toate posibilităţile au fost epuizate. De exemplu, zecile de variante ale unui creator liric, care potriveşte cuvintele şi efectele poetice pentru a concepe un poem, sau încercările recurente ale unui elev în vederea redactării unei nuvele.

Faza următoare constă într-o perioadă de aşteptare, aparent pasivă, când se revine în mod inconştient asupra problemei - faza de **incubaţie**. Eforturile conştiente de rezolvare a unei probleme insurmontabile creează un sentiment acut de frustrare. Această trăire face ca gândurile legate de problema respectivă să fie deplasate în inconştient.

Una dintre particularităţile activităţii inconştiente o constituie apariţia necontrolată a asociaţiilor şi a analogiilor. Poincaré descrie expulzarea electronilor din atom în timpul ciocnirile nucleare, recurgând la o analogie – o imagine care i-a venit în somn: o femeie călare pe un cal evoluează în arena unui circ. Se opreşte brusc şi florile pe care le ţine în mână zboară în public. Rămânea doar transpunerea acestei idei în limbajul mecanicii cuantice.

În scopul facilitării procesului intuitiv, este recomandat ca, cel puţin pentru un timp, să facem abstracţie de dificultăţi pentru a ne abandona fanteziei. O metodă eficace de învăţare a acestei stări de abandon constă în dezvoltarea la elevi a capacităţii de alternanţă a eforturilor conştiente cu cele intuitive. În acest scop, se poate recurge la realizarea unor lecţii improvizate. Pe parcursul derulării lor, profesorul poate să identifice cu ajutorul elevilor soluţii posibile şi chiar fanteziste la probleme noi chiar şi pentru el însuşi. În felul acesta, elevii vor fi provocaţi să formuleze întrebări şi opinii personale şi chiar să provoace anumite dispute. Aceste activităţi sunt eficiente, nu atât în privinţa deprinderii procedeelor tehnice, cât mai ales în parcurgerea împreună cu persoana adultă a întregului drum sinuos de soluţionare. Se poate vorbi în acest caz de o focalizare preponderentă pe proces şi nu pe produsul finit (Radu, 1991).

Iluminarea este momentul apariţiei spontane a soluţiei. Momentul iluminării se bazează pe etapele anterioare de acumulare activă şi de pregătire conştientă şi inconştientă. După cum afirma Pasteur, „hazardul nu ajută decât minţile pregătite". Soluţia poate surveni într-un moment de relaxare, cum sunt, de exemplu, cazurile lui Edison, Helmholz, sau în timpul somnului: Mendeleev, von Kekulé, Descartes etc.

Verificarea constă în materializarea ideii într-un fapt explicit perceptibil (poem, tablou, model ştiinţific etc.) şi în evaluarea acestuia prin stabilirea gradului în care produsul respectiv răspunde criteriilor de originalitate.

În concluzie, procesul de creaţie nu urmează în general un tipar unic. Modalităţile de realizare a unui produs nou şi valoros sunt variate, purtând amprenta personalităţii fiecărei persoane.

Produsul creativ

Ca urmare a parcurgerii etapelor demersului creativ, se ajunge la transformarea potenţialităţii creatoare într-un produs. Produsul creativ este modalitatea palpabilă de apreciere a creativităţii. El poate fi exprimat fie prin ceva material, fie prin ceva spiritual. Prima categorie se referă la produsele palpabile, acceptate de o anumită cultură, pe când cea de-a doua categorie vizează produsele psihologice, adică idei exprimate sau numai gândite. Produsul rezultat ca urmare a parcurgerii procesului creativ trebuie să fie nou, original şi să prezinte valoare socială.

Criterii de apreciere a produsului creativ

Un produs e creativ, dacă întruneşte anumite criterii.

1. Criteriul originalităţii

Caracteristicile fundamentale ale originalităţii sunt: noutatea şi impredictibilitatea. **Noutatea** implică: (a) un proces de fuziune a unor elemente existente, într-o combinaţie inedită şi (b) capacitatea de surprindere a unor noi conexiuni între elemente. De exemplu, transformarea claviaturii cu litere într-o claviatură cu note muzicale a dus la obţinerea unei maşini de scris note muzicale. **Impredictibilitatea** se referă la relaţia neaşteptată dintre lucrurile existente în lumea reală şi obiectul creat. Creativitatea presupune un salt calitativ concretizat în anumite produse (obiecte, imagini) care nu există, nici nu au mai existat şi care nici nu pot fi anticipate, pe baza necesităţii cauzale a evoluţiei evenimentelor - de exemplu, teoria relativităţii (restrânsă) a lui Einstein.

2. Criteriul conexiunilor

Esenţa creativităţii umane o constituie relaţia. Un prerechizit de bază al procesului creativ îl constituie activitatea combinatorică. Astfel, de exemplu, în arta plastică se poate realiza un bust (un lucru inedit, cu valoare estetică), prin combinarea într-o manieră originală a unor obiecte scoase din uz: ceasuri, nasturi, cutii de cafea, becuri etc.

Prezentăm câteva metode de combinare:

- plasarea lucrurilor, a persoanelor într-o nouă perspectivă, de exemplu: presupunând că sunteţi extraterestru şi întâlniţi o cascadă, ce aţi crede că reprezintă?
- integrarea experienţei anterioare într-un nou tipar; de exemplu, în situaţia în care nu ar exista ceasuri deşteptătoare, găsiţi alte mijloace pentru a trezi oamenii dimineaţa;
- descoperirea unor conexiuni neaşteptate între lucruri; de exemplu, ce întrebări i-aţi adresa lui Socrate, dacă l-aţi întâlni într-o zi plimbându-se pe aleile parcului din oraş?

Practic, este vorba despre capacitatea de a privi viaţa într-un mod metaforic şi de a produce efecte/şocuri emoţionale.

3. Criteriul nonraţionalităţii

Nonraţionalitatea corespunde stadiului incubaţiei, care constă în aglutinarea unor evenimente spontane şi necontrolabile, după anumite legi aparent autonome. Se evidenţiază o relaxare a gândirii conştiente şi o inhibiţie a controlului logic. Astfel sunt celebre cazurile lui Newton privind legea atracţiei universale sau al lui Roentgen privind descoperirea razelor X.

Personalitatea creatoare

Un element de bază al creativităţii îl constituie gândirea divergentă. Gândirea divergentă presupune abilitatea de a produce, într-un mod neuzual şi neconvenţional, un repertoriu de soluţii inedite pentru rezolvarea unei anumite probleme.

Elementele definitorii ale creativităţii includ ***fluenţă*** în producţia ideilor şi ***flexibilitate*** în gândire. Dar fundamental pentru ideea de creativitate este ***originalitatea*** (Guilford, 1967).

1. Dezvoltarea fluenţei de idei

Fluenţa ideilor are de-a face cu abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată, într-un timp limitat/nelimitat. Producţia de idei se poate realiza prin:

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- construirea de propoziţii cu sens, formate din două sau mai multe cuvinte, pentru care se pot oferi silabele iniţiale ale cuvintelor. De exemplu, se pot da silabele „ţi" şi „stri";
- jocul de cuvinte presupune găsirea cât mai multor perechi de cuvinte ce rimează, cuvinte care au un final sau un început dat (enumerea a 30 de cuvinte care încep cu „ra", 30 de nume de flori etc.);
- o succesiune de expresii sau propoziţii scurte, care pot fi generate pornind de la o anumită temă. Putem, de exemplu, solicita elevilor să listeze toate lucrurile care le vin în minte şi care au anumite proprietăţi: sunt solide, flexibile şi au unghiuri.

Pentru aceasta, este important ca elevul să identifice relaţiile dintre concepte, să găsească cuvinte cu sens similar/opus, să extindă sensul unor cuvinte, să selecteze cuvintele irelevante, să inventeze noi cuvinte. Reid (1976) sugerează ideea inventării unor cuvinte care să comunice anumite stări, sentimente sau dispoziţii. Se poate solicita din partea elevilor enumerarea de cuvinte luminoase, cuvinte vaporoase, cuvinte cu grade diferite de abstractizare, cuvinte triste, cuvinte dinamice etc.

Un alt tip de fluenţă îl reprezintă aşa-numita „fluenţă asociativă". De exemplu, se poate sugera elevilor să găsească cinci cuvinte cu sens opus sau parţial opus cuvântului „previzibil" sau să enumere cât mai multe asemănări între conceptele „uragan" şi „spirală".

Un alt tip de gândire care facilitează creativitatea este **gândirea asociativă**. Gândirea asociativă presupune producerea de idei şi soluţii noi, pornind de la combinarea a diferite imagini sau concepte aparent independente. Pentru aceasta, se poate recurge la asociaţii.

Asociaţiile pot fi de două tipuri: (a) asociaţii lingvistice şi (b) asociaţii imagistice.

(a) *Asociaţii lingvistice*

De exemplu, să ne imaginăm o clasă de elevi care, la ora de literatură, primesc ca sarcină elaborarea unui eseu pe tema: „marea în amurg". Elevii pot fi solicitaţi să enumere o serie de cuvinte asociate pornind de la cuvântul „spray". Aceste cuvinte vor sugera la rândul lor alte asociaţii etc. Se constituie astfel un lanţ de asociaţii ca cel care urmează:

Spray – duş – umbrelă – ploaie
– spumă – val – irizaţie

Subliniem două sugestii privind desfăşurarea acestui exerciţiu:

- Aceste înlănţuiri trebuie să se realizeze în absenţa unor idei preconcepute. Trecerea la cuvântul următor al lanţului trebuie să aibă loc ignorând cuvântul iniţial („mare" sau „spray"), concentrarea realizându-se de fiecare dată în

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

exclusivitate pe ultimul cuvânt al lanţului de la care continuă asociaţia. Exerciţiul se poate desfăşura fie mental, fie în scris.

- Asocierile să se facă rapid, fără a fi prea mult analizate şi gândite.

(b) *Asociaţii prin imagini*

Se aplică în situaţia în care mai multe grupe de elevi lucrează în paralel. Fiecare grupă primeşte sarcina de a schiţa un desen abstract al succesiunii unor idei pe care le generează la un moment dat. La sfârşitul discuţiilor, vor fi prezentate desenele, fără a fi explicate şi motivate. Fiecare membru al grupului va da un titlu desenului. Titlurile pot fi descrieri abstracte pline de fantezie, ca de exemplu: „hartă cu telecomandă", „maşină care se poate împacheta".

2. Flexibilitatea

Flexibilitatea vizează capacitatea subiectului de a-şi modifica rapid fluxul ideativ, în scopul găsirii unor utilizări noi ale unor produse uzuale. Distingem două tipuri de flexibilitate: (a) flexibilitatea spontană bazată pe iniţiativa subiectului şi (b) flexibilitatea adaptativă, care este dirijată din afară. Flexibilitatea adaptativă solicită abandonarea metodelor convenţionale de rezolvare ale unor probleme, în favoarea găsirii de soluţii originale. Câteva sarcini care pot fi utilizate în scopul dezvoltării flexibilităţii:

(1) identificarea de către elevi a cât mai multor soluţii la o problemă dată. De exemplu, se poate solicita enumerarea cât mai multor utilizări diferite pentru o „agrafă". Răspunsuri fluente ar putea fi: să cureţe unghiile, pipa etc., pe când răspunsurile flexibile pot fi de genul: să notezi un număr de telefon pe o gumă, să-ţi prinzi un cercel rupt etc.;

(2) aranjarea unor serii de 3 sau mai multe desene astfel încât, pe baza lor, elevii să construiască cât mai multe relatări diferite, corespunzătoare aranjărilor obţinute;

(3) solicitarea de finaluri cât mai variate la fabule, relatări neterminate (finaluri umoristice, moralizatoare, triste etc.);

(4) oferirea de episoade contorsionate din istoria omenirii, solicitând elevilor să descrie consecinţele posibile pe care le-ar fi produs. De exemplu: ce s-ar fi întâmplat dacă nu ar fi fost cel de-al doilea război mondial?

3. Originalitatea

Originalitatea reprezintă aptitudinea subiectului de a oferi răspunsuri neuzuale la problemele ridicate.

Oferim o serie de exerciţii, care pot fi utilizate în scopul dezvoltării originalităţii:

- îmbunătăţirea unui produs (de exemplu, îmbunătăţirea unei metode de predare);

- utilizările neobişnuite ale unor lucruri (de exemplu, utilizări neobişnuite pentru un „desfăcător de conserve" sau pentru un „burete");
- exerciţiul consecinţelor sau exerciţiul „Ce-ar fi dacă..." (de exemplu, ce s-ar întâmpla, dacă nu am mai avea sentimente/ imaginaţie, dacă am trăi într-un univers bidimensional, dacă ne-am cunoaşte ceasul biologic);
- alcătuirea de povestiri (se pot oferi diferite cuvinte şi se solicită elevilor să alcătuiască unele povestiri la care interesează tematica, finalurile şi numărul scenariilor compuse).

13.4. Şcoala şi creativitatea

Constatările mai multor cercetători au subliniat faptul că, cel mai frecvent, şcoala contemporană se prezintă ca un inhibitor al comportamentului creator. Ne interesează, astfel, să identificăm, pe de o parte, factorii de inhibiţie ai creativităţii în şcoală, iar pe de altă parte, modalităţile concrete prin care pot fi diminuaţi aceşti factori şi, implicit, să oferim câteva tehnici de stimulare a creativităţii.

Factori inhibitori ai creativităţii în şcoală

Sistemul educaţional autohton nu numai că nu încurajează, ci, frecvent, inhibă activităţile creatoare ale elevilor în clasă, prin cultivarea unui comportament stereotip. Elevii creativi sunt adesea consideraţi o sursă de indisciplină în şcoală. Getzels & Jackson (1963) constată în general la profesori tendinţa de a aprecia elevii „creativi" ca fiind mai puţin simpatici decât media elevilor. De asemenea, Walach & Kogan (1965) arată că cea mai dezavantajată categorie de elevi din şcoală este aceea care prezintă un grad ridicat de creativitate pe un fond de inteligenţă modestă. Autorii menţionaţi au remarcat şi o exagerare a accentului pus în şcoală pe gândirea de tip convergent, care orientează demersurile rezolutive spre un mod unic de rezolvare a unei probleme. Acest răspuns convergent: (a) inhibă căutările în direcţii multiple şi încercările de găsire a unor piste colaterale, (b) creează premisele unui sentiment de nesiguranţă din partea elevilor cu privire la posibilităţile proprii de soluţionare a unor probleme, (c) inculcă elevului ideea că trebuie să caute întotdeauna o singură variantă (aceea aşteptată de profesor) ca răspuns la problemele ce li se pun (Stoica, 1983). Şcoala nu trebuie să se limiteze doar la a transmite cunoştinţe şi a-i face pe elevi să evite eşecul şcolar, ci trebuie să-şi asume şi rolul de a-i ajuta pe elevi să-şi descopere propriile potenţialităţi

Pornind de la o succesiune de observaţii realizate în cadrul şcolii, au fost identificaţi o serie de factori cu efect inhibitoriu asupra comportamentului creativ al elevilor.

Prima categorie de factori circumscrie anumite ***caracteristici ale elevilor:***

- intoleranţa faţă de opiniile colegilor. În scopul atenuării acestei tendinţe, e necesar să-i ajutăm pe elevi să-şi dezvolte toleranţa pentru nou, unic şi chiar pentru ideile bizare;
- percepţia de sine devalorizantă, surprinsă adesea în afirmaţii de genul: „Nu sunt o persoană creativă”, „Nu am făcut niciodată nimic deosebit”. Încurajându-i pe elevi să-şi reconsidere aceste autoevaluări negative, recurgând la alternative de genul: „Sunt original”, „Nu-mi pasă de ceea ce gândesc alţii despre modul cum văd eu lucrurile”, acestea vor conduce la creşterea nivelului de creativitate a elevilor (Meichenbaun, 1975). Elevii pot fi învăţaţi că, într-o anumită situaţie, se poate acţiona în *diferite* moduri. Implicaţiile acestei deprinderi vor induce: (a) dezvoltarea gândirii creative, (b) creşterea stimei de sine şi (c) reducerea nivelului de anxietate în cazul necesităţii rezolvării unor sarcini slab structurate;
- frica de ridicol are un efect paralizant; din dorinţa de a nu face greşeli, de a nu se expune, de a nu fi criticaţi, unii elevi preferă să nu acţioneze, să stea în umbră;
- conformismul, dorinţa de a se ajusta valorilor şi reprezentărilor celorlalţi: colegi, profesori sau prieteni;
- tendinţa de a interpreta orice structură ca fiind închisă. Această tendinţă rezultă frecvent din modul de prezentare al materialului didactic de către profesor. Acest material comportă frecvent un caracter static şi suficient, nu invită şi uneori nici nu permite interpretări sau interogaţii.

Alţi factori inhibitori ai creativităţii ţin de ***profesor:***

- anumite pattern-uri comportamentale ale profesorului, cum ar fi: sancţionarea îndrăznelii de a pune întrebări incomode, accentul exagerat pus în clasă pe competiţie sau pe cooperare, critica prematură;
- utilizarea de către profesor a unor „fraze ucigaşe” de genul: „asta nu e logic”, „cine ştie răspunsul corect?”, „poţi s-o dovedeşti?” (Selnow, 1997);
- accentul pus în şcoală pe reproducere, neaprecierea suficientă a originalităţii. Distingem astfel: (a) profesori stimulativi, ce încurajează autoexprimarea, disponibili şi în afara orelor, şi (b) profesori inhibitivi, lipsiţi de entuziasm, hipercritici, rigizi şi conservatori;
- profesori care inculcă elevilor necesitatea lucrului sigur, indubitabil, prin obiceiul de a insista până când obţin răspunsul anticipat de ei, în forma dorită.

O ultimă categorie de factori se referă la ***sistemul de învăţământ***:

- supraîncărcarea şcolară;
- manuale dense şi organizate deductiv, prezentând un extract de ştiinţă, cât mai concisă şi sistematizată, dar în nemişcare, dându-i elevului impresia că omul a descoperit toate deodată. Astfel, enigmele pe care inteligenţa omului nu le-a dezlegat nu îşi au locul în manuale (Stoica,1983).

Principii şi metode de stimulare a creativităţii în şcoală

Torrance (1965) oferă câteva sugestii privind modul în care poate fi dezvoltată în clasă o atmosferă care să faciliteze creativitatea:

- recompensarea exprimării unor idei noi sau a unor acţiuni creative;
- neimpunerea propriilor soluţii elevilor;
- provocarea elevilor cu idei incongruente şi paradoxuri aparente;
- oferirea de evaluări deschise, idei controversate care să provoace punerea unor probleme;
- încurajarea elevilor să-şi noteze ideile proprii, ţinând anumite jurnale, caiete de notiţe.

Profesorii care aplică aceste principii renunţă la a oferi doar un flux permanent de cunoştinţe. Ei devin, astfel, un mediator între copil şi realitate şi nu doar sursa directă a furnizării de informaţie. Ei alocă o parte mai importantă din timp adresării de întrebări elevilor, comparativ cu media profesorilor. Deseori, refuză să răspundă imediat unor întrebări, reflectându-le în replici de forma: „Dar tu ce crezi?", „Cum vezi tu lucrurile?". Întrebările acestor profesori deseori manifestă un caracter divergent: „Ce s-ar întâmpla dacă…", „Ce te face să crezi aceasta?". De asemenea, obişnuiesc să nu ofere un feedback evaluativ imediat, ci acceptă şi manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale. Rezultatul este că elevii înşişi vor tinde să descopere noi probleme şi să problematizeze.

Principii privind recompensarea comportamentului creativ

Torrance (1965) a identificat 5 principii de recompensare a comportamentului creativ în şcoală. Deşi aceste principii sunt recunoscute de un număr mare de profesori ca fiind evident cele mai importante, e surprinzător că ele nici nu sunt înţelese, nici nu sunt practicate de majoritatea profesorilor. Redăm în continuare aceste principii:

1. Respectarea întrebărilor neuzuale

Nimic nu este mai recompensant pentru un copil care adresează întrebări decât răspunsul pe care-l primeşte la întrebările formulate, precum şi faptul că adulţii iau în serios întrebările lui. Copiii au nevoie să fie învăţaţi cum: (a) să formuleze o întrebare; (b) să se joace cu ea; (c) s-o întoarcă pe toate feţele privind-o din diverse unghiuri; (d) s-o reformuleze; (e) să-şi asume rolul de investigator, dincolo de nevoia de a primi răspunsuri imediate, tip clişeu din partea profesorului sau a părintelui.

De la profesori se aşteaptă să fie întotdeauna capabili să dea răspunsuri prompte, chiar şi atunci când nu dispun de un răspuns adecvat. Amânarea răspunsului creează o anumită tensiune interioară. Astfel se prefigurează o dublă tentaţie a profesorului: fie (a) să ofere răspunsuri prefabricate imediat, fie (b) să ignore întrebările. Copiii formulează multe întrebări pentru care profesorul, cel puţin pentru moment, nu are un răspuns. Acest fapt ar trebui acceptat ca normal şi dezirabil, dar el poate fi perceput sub forma unei ameninţări la adresa securităţii profesorului.

2. Respectarea imaginaţiei şi ideilor inedite

Copiii creativi pot observa multe relaţii şi semnificaţii care le scapă profesorilor lor. Utilizarea ideilor elevilor în clasă creşte interesul acestora, creează entuziasm şi stimulează efortul.

3. Sublinierea valorii ideilor pe care le emit elevii

Dificultatea aplicării acestui principiu constă în prejudecata celor mai mulţi profesori, materializată în convingerea că elevii nu sunt capabili să producă idei originale, valoroase. Desigur, aceşti profesori nu vor fi în stare să recompenseze comportamentul creativ al elevului în clasă. În scopul aplicării acestui principiu, se pot adopta unele dintre ideile elevilor în activităţile clasei. De asemenea, se pot utiliza modalităţi de comunicare a acestor idei, multiplicându-le şi distribuindu-le clasei sau notându-le într-o carte a clasei

4. Oferirea de oportunităţi de exprimare sau de lucru în absenţa unor evaluări imediate

E dificil pentru mulţi profesori să conceapă faptul că nu este necesar să evalueze imediat tot ceea ce fac elevii. Sunt necesare perioade de timp mai îndelungate, pe parcursul cărora o persoană să aibă posibilitatea să înveţe şi să se exprime în absenţa „ameninţării" unor evaluări imediate. Evaluarea externă este deseori percepută la modul negativ drept ameninţătoare, fapt ce creează o atitudine defensivă şi inhibă creativitatea.

13.5. Metode de stimulare a creativităţii

Având ca punct de pornire premisele de lucru menţionate anterior, referitoare la recompensarea comportamentului creativ în şcoală, ne propunem, în continuare, o trecere în revistă a câtorva metode, prin care poate fi dezvoltat comportamentul creativ la elevi. Enumerăm câteva dintre aceste metode: brainstorming, brainstorming cu schimbări de roluri, sinectica, Philips 6-6, metoda FRISCO, metoda 635.

Brainstorming

Esenţa metodei constă în separarea intenţionată a actului imaginaţiei de faza gândirii critice. În practica brainstorming-ului, se porneşte de la două principii fundamentale: (1) orice individ e capabil să producă idei şi (2) cantitatea dezvoltă calitatea. Desfăşurarea optimă a unei şedinţe de brainstorming reclamă câteva exigenţe:

- suspendarea oricărui gen de criticism (autocriticism);
- manifestarea liberă a imaginaţiei;
- stimularea unui debit ideativ cât mai mare; elevii îşi pot manifesta opinia oral, liber şi spontan despre tema aleasă, fără să respecte o anumită ordine, dar şi fără discuţii sau dezbateri lungi;
- este recomandată preluarea ideilor emise de către ceilalţi din grup, precum şi dezvoltarea acestora.

Exemplu de problemă care poate face obiectul unei abordări de tip brainstorming: cum să tratăm o persoană care ne jigneşte/ne ignoră.

Brainstorming cu schimbări de roluri

În această situaţie, moderatorul poate interveni pentru a facilita căutarea unor idei, prin atribuirea de roluri specifice elevilor (Selnow, 1997). El poate întreba asupra modului cum este percepută o problemă din diferite puncte de vedere X, Y, Z (de exemplu, al profesorului, al părintelui, al presei, al administraţiei şcolii, al colegilor mai mari/ mici etc.).

Sinectica

Sinectica este denumită şi metoda analogiilor. Organizarea unei şedinţe se fundamentează pe două principii importante:

(a) transformarea straniului (a ceea ce este necunoscut) în familiar

(b) transformarea familiarului în straniu. O şedinţă de sinectică presupune parcurgerea a patru paşi:

- primul pas este acela în care profesorul prezintă tema de rezolvat;
- cel de-al doilea pas se desfăşoară când grupul clasă reformulează problema aşa cum a înţeles-o (transpunerea straniului în familiar);
- pasul următor constă în îndepărtarea de problemă (transformarea familiarului în straniu);
- ultima etapă se referă la reconvertirea a ceea ce a fost straniu în familiar.

Distingem mai multe forme de sinectică:

- **analogia simbolică:** constă în recursul la o imagine-simbol ca substitut al unei situaţii problemă. Un exemplu în acest sens ar fi şirurile lungi de atomi, care se rotesc în mişcări şerpuitoare şi şarpele care îşi muşcă coada l-au dus pe F. von Kekulé la ideea că moleculele unor compuşi organici nu sunt structuri deschise, ci lanţuri închise.

- **analogia directă:** se recurge la acest mijloc atunci când, pentru rezolvarea unei probleme ştiinţifice, se apelează la un domeniu cunoscut; de exemplu, analogia cu jocul de pasienţă l-a determinat pe Mendeleev să organizeze elementele chimice în tabelul ce-i poartă numele.

- **analogia personală**: constă în identificarea fiecăruia dintre participanţi (elevii din clasă) cu un obiect, persoană sau fenomen real sau imaginar. Este vorba de antrenarea capacităţii empatice, ce presupune exprimarea a ceea ce simte fiecare membru al grupului într-o situaţie dată. Se poate recurge la o metaforă de genul: „Sistemul planetar", prin care fiecare elev se identifică cu o parte a acestui sistem: fie o planetă, un spaţiu imponderabil, o rază de lumină, fie un meteor. În final, se descriu sentimentele, fantasmele, percepţiile, gândurile pe care le încearcă fiecare dintre membrii clasei.

Philips 6-6

Clasa se divide în grupuri de câte şase elevi. Fiecare grup îşi desemnează câte un moderator. Profesorul oferă în scris fiecărei grupe o problemă de rezolvat. Dezbaterea pe marginea problemei respective durează 6 minute, la sfârşitul cărora moderatorul fiecărui grup prezintă lista cu soluţiile obţinute. Exemple de probleme: cum să apărăm natura, ce să facem când suntem stresaţi/ trişti/ iritaţi.

Metoda FRISCO

Se întemeiază pe principiului brainstorming-ului regizat, în sensul că moderatorul distribuie fiecărui participant câte un rol care să-i acopere o anumită dimensiune a personalităţii. În cazul unei discuţii pe tema mişcării feministe, câteva roluri legate de aceasta, care pot fi acordate, sunt cele de: tradiţionalist, exuberant, pesimist, optimist.

Metoda 635

Metoda, numită şi brainwriting, se aplică după următoarea procedură. Se formează grupuri de câte şase elevi, fiecare grup fiind dispus în jurul unei mese. Fiecare elev din grup notează pe o foaie câte trei soluţii posibile de rezolvare a unei probleme date. Timpul alocat acestei sarcini este de 5 minute. După această primă etapă, foaia este transmisă mai departe în sensul acelor de ceasornic. În acest fel, toate cele 6 foi trec o dată pe la toţi participanţii, fiecare dintre ei notând maximum 18 idei.

Variantă. Construirea colectivă a unor poveşti. Fiecare participant va scrie pe o foaie de hârtie trei propoziţii, reprezentând debutul unei povestiri. Foaia de hârtie este transmisă următorului participant din stânga, care, la rândul lui, va adăuga alte trei propoziţii, continuându-se în felul acesta derularea naraţiunii. În final, vor rezulta 6 relatări, care vor fi citite cu voce tare în faţa celorlalţi membri ai grupului.

Alte exerciţii de stimulare a creativităţii:

- exerciţii de *rescriere* a unui mesaj sau a unei povestiri în diferite forme, pentru diferiţi cititori;
- exerciţii de *rescriere* a unui mesaj sau a unei compoziţii, pentru care se pot imagina finaluri diferite sau în care se poate schimba cadrul de desfăşurare a acţiunii sau se pot înlocui parţial sau total personajele;
- *ilustrarea unor povestiri* sau a altor scrieri prin imagini, scheme;
- exerciţii de stimulare a abilităţii de *a face predicţii*, pornind de la un număr redus de informaţii sau pornind de la informaţii ambigue;
- utilizarea de *inversiuni* - unui element material i se poate conferi capacitatea de a acţiona asemeni unei fiinţe umane. Astfel, de exemplu, apa nu mai este o substanţă pe care o bem, ci o substanţă care bea. Pentru aceasta, se poate recurge la expresii poetice de genul invocării lui Paul Claudel: „Doamne… ai milă de apele din mine care mor de sete."

Redăm în continuare şi câteva exerciţii care pot fi utilizate pentru a provoca elevii să ofere răspunsuri cât mai creative.

1. Concepeţi 10 fraze neconvenţionale pe care un profesor le poate utiliza la începutul orei pentru a crea o atmosferă agreabilă în clasă.
2. Construiţi o relatare de o pagină pe tema: „Ce gândeşte câinele/animalul meu/un lucru drag despre mine?" sau o alta pe tema „Ce visează câinele meu despre mine?"
3. Cum vă imaginaţi oamenii în anul 2200? Cum vor arăta, ce limbă vor vorbi, cu ce se vor deplasa, cum le vor arăta locuinţele, ce filosofie de viaţă vor împărtăşi, ce state vor exista?
4. Enumeraţi 10 întrebuinţări neobişnuite pentru o portocală şi o forfecuţă de unghii.
5. Ce jocuri aţi imagina în timpul recreaţiilor pentru elevii de gimnaziu/ pentru elevii de liceu?
6. Ce putem face pentru a apăra natura?
7. Cum am putea opri timpul în loc?
8. Imaginaţi un dialog umoristic între un campion la alergări şi linia de sosire.
9. Purtatul corsetului nu mai e la modă. Ce aţi face pentru a-l lansa din nou?
10. Alcătuiţi o povestire cu următoarele cuvinte: nimfă, furnici, copilărie, şocant, barcă.
11. Sugeraţi cel puţin 6 idei prin care s-ar putea face mai agreabilă sala de clasă unde învăţaţi.
12. Enumeraţi cât mai multe invenţii inutile (de exemplu: pastă de dinţi pentru hipopotami, ochelari de soare pentru cârtiţe).

13. Enumerați cât mai multe imposibilități (de exemplu: să vorbești cu tine la telefon, să dai cu capul de o planetă).

14. Imaginați un dialog între Socrate și Isus.

15. Concepeți 2 scrisori imaginare pe care le-ați adresa astfel: una, lui Sisif și alta, Sfinxului egiptean.

Bibliografie:

Gardner, J. W. (1963). *Self- renewal*. New York: Harper & Row.

Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). *Creativity and Intelligence*. New York: Wiley.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York: Simon & Schuster.

Maltzman (1960). On the training of originality. *Psychological Review*, 67, 229- 242.

Meichenbaun, D. (1975). Enhancing creativity. *American Educational Research Journal,* 12, 129-145.

Radu, I. și colab. (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Sincron.

Selnow, R. (1997). *Atelierul viitorului*, București: Fiat Lux.

Stoica, A. (1983). *Creativitatea elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, Prentince Hall.

Walach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinkingin Young Children*, New York: Holt Reinehardtand Wiston, Inc.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thoght,* Harcourt, Brace a World.

Capitolul 14

MANAGEMENTUL CLASEI

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a planifica şi organiza activităţile clasei, astfel încât să asigure un climat favorabil învăţării. Prin managementul clasei se urmăreşte prevenirea comportamentelor disruptive, pe de o parte, şi rezolvarea problemelor comportamentale apărute, pe de altă parte.

Obiectivul final al managementului clasei este formarea la elevi a unor abilităţi de autoreglare a comportamentului. Într-o primă fază, controlul comportamentului este extern (profesori, părinţi, colegi), pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli şi modele, să devină autonom.

Principiile managementului clasei sunt:

- Îmbunătăţirea condiţiilor învăţării
- Prevenirea stresului profesorilor şi al elevilor
- Creşterea timpului petrecut în sarcina de învăţare şi diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor disruptive
- Implicarea elevilor în activităţi care să le solicite participarea activă

14.1. Strategiile preventive

Stabilirea de reguli

Profesorul *proactiv* este capabil să definească şi să comunice expectanţele sale faţă de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social şi academic la începutul anului şcolar este esenţială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-şi controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanţele profesorului faţă de un anumit comportament. Multe dintre reguli pot fi adaptări ale regulilor şcolii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situaţia specifică a clasei. În acest caz, acceptarea şi complianţa copiilor la regulă creşte.

Stabilirea regulilor începe prin identificarea împreună cu elevii a problemelor celor mai frecvente din şcoală. Regula este respectată, dacă există şi presiunea grupului pentru respectarea ei. Autodisciplina este o consecinţă a mai multor factori: existenţa unor reguli clare şi consecinţe bine specificate, ca şi presiunea externă din partea părinţilor, a profesorilor şi mai ales a colegilor.

Criterii de stabilire a regulilor în clasă:

- să fie stabilite la începutul anului şcolar;
- să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul aşteptat;
- să fie precizate simplu;
- lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a nu fi uitate);
- să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
- să se focalizeze pe comportamente specifice;
- să fie stabilite împreună cu elevii;
- să fie afişate într-un loc vizibil pentru ca elevi să şi le reamintească;
- să fie discutate şi explicate elevilor;
- să fie precizate toate consecinţele nerespectării unei reguli;
- să fie precizate recompensele respectării regulilor;
- să fie aplicate consecvent, fără a se face excepţii de la aplicarea lor;
- să fie relativ flexibile (situaţiile sunt diferite şi vârstele copiilor sunt diferite);
- să vizeze îmbunătăţirea condiţiilor de învăţare în clasă,
- consecinţele nerespectării regulilor să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecinţelor să se facă fără ca elevul să fie blamat – doar comportamentul său este discutat.

Exemplu:

Comportament aşteptat	Regula	Consecinţa pentru elevii care nu respectă regula
Să nu se bată între ei	Rezolvăm conflictele în mod corespunzător	10 minute time-out
Să nu se alerge prin clasă	În clasă se circulă încet şi ordonat.	5 minute de curăţenie în clasă la sfârşitul zilei

Alături de aceste reguli de conduită, este util să fie precizate şi responsabilităţile şi drepturile profesorului, iar elevii să le cunoască.

Personalizarea clasei

Există mai multe modalităţi de a da claselor un aspect particular:

- aranjarea diferită a băncilor;
- utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii);
- particularizarea clasei prin culoare;
- preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă.

Cunoaşterea elevilor

Respectul faţă de elevi este demonstrat prin atenţia pe care le-o acordăm. Memorarea numelui, a preferinţelor sale, a relaţiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă în siguranţă.

Recunoaşterea şi acceptarea genului şi a apartenenţei culturale reprezintă, de asemenea, o formă de respect. A acorda în aceeaşi măsură atenţie băieţilor ca şi fetelor, a prezenta o imagine pozitivă atât a fetelor, cât şi a băieţilor în materialele utilizate şi în activităţile propuse, a vorbi cu copiii despre cultura din care provin, nu pentru că ne aşteptăm să fie experţi, ci doar pentru că aparţin acelei culturi, sunt modalităţi de a demonstra respect şi acceptare.

Utilizarea metodelor active, de implicare a elevilor în activitatea de învăţare

Studiile arată că peste 80% din problemele de disciplină dintr-o clasă sunt datorate utilizării unor metode ineficiente de implicare a elevilor în activităţile de învăţare. Ordinea se menţine, nu atât datorită intervenţiilor frecvente ale profesorului, cât datorită angajării active a elevilor în activitate. Activităţile pe grupe mici, interactive sunt considerare ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activităţile plictisitoare sunt cele care pot declanşa probleme de disciplină.

Există câteva artificii strategice care pot determina o mobilizare atenţională din partea elevilor:

- Controlul vocii – profesorul poate utiliza diverse tonalităţi, pentru a nu se produce fenomenul de habituare la stimulul sonor monoton al vocii.
- Contactul vizual – este ştiut faptul că elevii îşi inhibă comportamentele neadecvate la contactul vizual direct cu profesorul.
- Organizarea timpului în sarcină – se ştie că cele mai multe probleme comportamentale apar în situaţii nestructurate. Acest lucru se poate evita prin controlul permanent şi planificarea cât mai exactă a timpului petrecut în sarcinile şcolare, mai ales pentru cele individuale.

Rezolvarea imediată a problemelor apărute, prin:

- *controlul proximității* – apropierea fizică sau proximitatea profesorului față de elev are o influență considerabilă asupra comportamentului.
- *recurgerea la regulă* și aplicarea imediată a consecințelor comportamentului, în strânsă legătură cu gravitatea comportamentului.
- *comunicarea asertivă.* Utilizarea de mesaje asertive la persoana I, cu descripții clare ale comportamentului așteptat, „Vreau ca tu să.....", „Mi-ar plăcea ca tu să.....". În acest moment, ar trebui ca tu să......" este o metodă mult mai eficace de rezolvare a problemelor. În astfel de condiții, agresivitatea sau pasivitatea profesorului ar determina accentuarea și cronicizarea acestora.

Recompensarea meritată

Evaluările frecvente, care permit obținerea frecventă de recompense, determină creșterea motivației pentru învățare și a angajării în sarcină. Pentru ca acest efect să se păstreze, este nevoie ca recompensele să fie stabilite individual, pentru fiecare elev în parte, în funcție de nivelul care reflectă pentru fiecare creșterea performanței (de exemplu, pentru un elev nota 7 poate fi o performanță care trebuie recompensată).

Crearea unui cadru de interacțiune pozitivă

Un astfel de cadru se caracterizează prin:

- atractivitate și culoare;
- respectarea orarului;
- planificarea activităților și dezvoltarea unor rutine pentru desfășurarea ordonată a activităților;
- utilizarea unor stiluri de interacțiune pozitivă;
- deschidere la schimbare;
- ignorarea comportamentelor disruptive, ori de câte ori este posibil;
- întărirea comportamentelor dezirabile;
- îndepărtarea obiectelor care determină conflicte interpersonale.

14.2. Strategii de modificare comportamentală

Modificarea unui comportament presupune:

1. Identificarea celor trei componente ale unui comportament: *antecedentele* comportamentului, *comportamentul* propriu-zis și *consecințele* comportamentului.

Exemplu:

antecedentele	**comportamentul**	**consecințele**
Sunetul clopoțelului	S trage de păr pe X	Profesorul îl atenționează
Intră cineva în clasă	S aruncă cu bucăți de hârtie prin clasă	Profesorul îl atenționează

2. Monitorizarea comportamentului – cu scopul de a culege date precise despre un comportament, sub aspectul frecvenței de manifestare, a contextului în care apare și a intensității sale, în vederea stabilirii unui program țintit de modificare comportamentală.

Metodele utilizate pentru monitorizare pot fi: observarea și auto-monitorizarea comportamentului, chestionarea părinților, a colegilor, a profesorilor și reflectarea asupra situațiilor anterioare similare. Pentru organizarea datelor și o mai bună vizualizare a lor, se poate întocmi un tabel sub forma unei grile de observație.

Exemplu:

Ziua	**Momentul**	**Comportament**	**Consecințe**
Luni	- -	- -	- -
Marți • • •	- -	- -	- -

Ceea ce interesează este detectarea unui pattern de apariție a comportamentului, care ar putea sugera o modalitate de intervenție. Uneori, simpla monitorizare (conștientizarea de către copil a frecvenței și a gravității comportamentului) poate duce la ameliorarea acestuia. Datele obținute în urma proceselor de observare, chestionare și automonitorizare sunt utilizate în analiza comportamentală.

CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3. Analiza şi evaluarea funcţională a comportamentului.

***Dimensiunile analizei comportamentale*:**

1. *forma* de manifestare a comportamentului;
2. *frecvenţa* – numărul de apariţii ale comportamentului;
3. *durata* – intervalul de timp dintre momentul iniţierii şi momentul încetării comportamentului;
4. *intensitatea* – magnitudinea manifestării comportamentului;
5. *latenţa* – intervalul dintre stimul şi manifestarea comportamentului;
6. *contextul* de apariţie a comportamentului.

Să luăm, spre exemplu, neatenţia la ore. Forma de manifestare a neatenţiei poate fi foarte diferită de la un elev la altul şi, în aceste condiţii, intervenţia va trebui să fie diferită. Un elev poate manifesta neatenţie prin sustragere de la activitate şi prin reverie, în timp ce, pentru un alt elev, forma de manifestare poate să ia un aspect de distragere a celorlalţi colegi. Din perspectiva duratei, pentru un elev neatenţia poate să dureze doar câteva minute, în timpul unei ore, în vreme ce alt elev poate fi neatent pe tot parcursul zilei.

4. Crearea şi aplicarea programului de modificare comportamentală.

Avantajul analizei comportamentale este circumscrierea şi specificarea comportamentului. Intervenţia de modificare a comportamentului nu se poate face asupra unei etichete, ci asupra dimensiunilor unui comportament. Analiza şi evaluarea funcţională a comportamentului reprezintă, în acest sens, operaţionalizarea etichetei lingvistice în comportamente care pot fi modificate.

Elementele programului de modificare comportamentală

Întăririle reprezintă orice stimul care determină creşterea frecvenţei de apariţie a unui comportament. Întărirea este definită prin efectul ei asupra comportamentului. Funcţionează ca întăritor ceva care este perceput ca fiind plăcut sau valoros de către copil, de aceea, acelaşi stimul poate avea conotaţii diferite pentru persoane diferite, după cum poate reprezenta întărire pentru un comportament şi nu pentru altul, chiar în cazul aceleiaşi persoane. Aceasta impune alegerea individualizată şi contextualizată a întăririlor.

Întărirea unui comportament reprezintă o situaţie de învăţare în care copilul învaţă că există o relaţie între comportament şi consecinţele lui.

Tipuri de întăriri:

a) *obiectuale* – hrană, jucării, bani, cadouri, premii;
b) *simbolice* – obiecte cu semnificaţie (bulina roşie, jetoane colorate, feţe luminoase, steluţe, „bani falşi") care se pot preschimba în alte obiecte sau activităţi cu valoare recompensativă;

c) activități – timp de joacă, dans, timp pentru cinema, timp liber, cititul împreună, a fi primul în rând;

d) sociale – lauda, încurajarea, aprecierea, zâmbetul, aplauzele, a te arăta interesat, a te arăta surprins.

Tabel 14.1. Preschimbarea întăririlor simbolice (puncte) în activități

Întărirea	Costul
O zi liberă pentru bibliotecă	10 puncte
O zi liberă de la școală	12 puncte
O zi liberă de la îndatoririle de elev de serviciu	7 puncte
Masa cu profesorul	15 puncte
Alegerea jocului la ora de sport	5 puncte
Ocuparea oricărui loc în clasă pentru o zi	3 puncte

Consecințele naturale ale comportamentului pot avea rol de întărire. Spre exemplu, obținerea unei note bune în urma efortului depus pentru învățare (o consecință naturală) determină creșterea frecvenței de manifestare a comportamentului de învățare. În aceste condiții, nota poartă denumirea de întăritor natural. Alteori, profesorul poate să introducă în mod voluntar alți întăritori decât consecințele normale ale comportamentului, fiind vorba în acest caz de întăriri *artificiale*.

Reguli de aplicare a întăririlor pozitive:

- să fie aplicate imediat după producerea comportamentului așteptat;
- să fie precizat motivul pentru care primește întărirea;
- să fie aplicată constant în formarea unui comportament nou;
- să fie aplicată intermitent în întărirea unui comportament deja dobândit. Dacă pentru învățare, întărirea trebuie să apară imediat după comportament, pentru consolidare, întărirea trebuie amânată. Amânarea determină persistența în sarcină.
- întăririle să fie specifice fiecărui elev;
- întăririle artificiale se înlocuiesc treptat cu cele naturale: la început, prin asocierea întăririi naturale cu cele artificiale, iar apoi, prin retragerea întăririi artificiale;
- cu cât survine mai repede întărirea, cu atât învățarea este mai rapidă.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Programele de întărire

Eficienţa unei intervenţii de modificare comportamentală este dependentă de consecvenţa aplicării întăririlor. Programele de întărire stabilesc strategia de aplicare şi asigură procesualitatea modificării comportamentale.

Tipuri de programe de întărire (vezi figura 14.1.):

a) Întărirea pe bază de rată de comportamente. Aplicarea întăririlor se face după executarea unui anumit număr, prestabilit, de comportamente. Rata poate să fie *fixă* (după 3 răspunsuri corecte) sau *variabilă* (la început după 3, apoi după 2 şi din nou după 3 răspunsuri corecte). Programele de întărire pe bază de rată fixă sunt eficiente în fazele de învăţare, iar cele pe bază de rată variabilă, în etapa de consolidare a comportamentului învăţat.

b) Întărirea pe bază de intervale. În aceste programe, întărirea se aplică la un anumit interval de timp care poate să fie, de asemenea, fix sau variabil. Programele de întărire pe bază de intervale fixe sunt mai ineficiente, datorită predictibilităţii apariţiei stimulului de întărire, în timp ce programele pe bază de intervale variabile sunt cele mai eficiente (vezi jocurile mecanice).

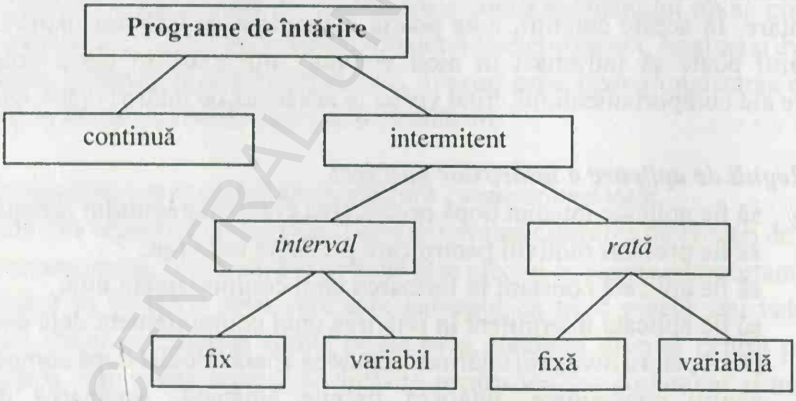


Figura 14.1. Programe de întărire

Tabel 14.2. Metode comportamentale de control al frecvenţei de manifestare a unui comportament

Metoda	Definirea metodei	Exemple
Întăririle pozitive	Prezentarea unui stimul după producerea unui comportament, cu scopul creşterii ratei şi a intensităţii acestuia.	Profesorul oferă elevilor 5 min. pauză după realizarea unor sarcini. Dacă, după oferirea pauzei, creşte calitatea realizării sarcinii, pauza devine întărire pozitivă.
Pedeapsa	Un stimul care urmează unui răspuns, cu scopul scăderii frecvenţei sale de manifestare.	Unui elev din clasa a doua i se reduce perioada de joacă cu 5 min. în urma unui comportament adecvat. Dacă, după această regulă, scade frecvenţa comportamentelor disruptive, scăderea pauzei cu 5 min. reprezintă o pedeapsă.
Întăririle primare	Un stimul poate fi definit ca o întărire primară, dacă satisface o nevoie fiziologică.	Alimentele sunt un exemplu de întărire primară.
Întăririle secundare	Un stimul poate fi definit ca o întărire secundară dacă satisface o nevoie materială sau socială.	Notele, banii, popularitatea sunt întăriri secundare frecvent utilizate.
Planificarea întăririlor	Realizarea unei scheme de întărire.	Oferirea unei întăriri la un interval stabilit sau după un număr de răspunsuri corecte. Exemplu, profesorul oferă întărire după 4 răspunsuri corecte.
Modelarea	Învăţarea unor comportamente noi, prin întărirea succesivă a secvenţelor comportamentului.	Profesorul Z are un elev care este foarte timid când răspunde oral. Prima dată, îi oferă o recompensă după contactul vizual cu elevul. În următoarea etapă, oferă întăriri pentru că acesta ridică mâna, apoi, doar după ce răspunde prin da sau nu la întrebările sale şi, în fine, după ce răspunde utilizând mai multe cuvinte etc.
Eliminarea gradată a stimulilor	Eliminarea gradată a întăririlor prin introducerea unor stimuli noi care cresc frecvenţa comportamentului ţintă.	Înlocuirea unei întăriri materiale (dulciuri) cu întăriri sociale (încurajarea).
Time – out	Este o metodă de întărire negativă, prin care elevul este scos dintr-un mediu în care nu-şi poate controla comportamentul (primind multe întăriri pozitive pentru comportamentul nedorit) şi este plasat într-un alt mediu, pentru un interval de timp stabilit.	Spaţiul pentru „time – out" este stabilit în clasă, fiind evitate locurile întunecoase sau răcoroase şi denumirile tendenţioase de genul „banca măgarului". Elevul nu trebuie să aibă o altă preocupare în această perioadă (nu scrie sau desenează) şi nu trebuie să devină centrul atenţiei. Altfel, acest timp devine întărire pozitivă pentru acel comportament. Timpul pentru time-out să fie între 5 şi 10 min.
Extincţia	Retragerea unui comportament ca urmare a lipsei de întărire.	De exemplu, dacă pentru un elev acordarea atenţiei este întărirea pozitivă pentru comportamentul disruptiv, când nu i se mai acordă această întărire, după o perioadă, comportamentul nu mai apare.
Penalizarea	Retragerea unor privilegii ca metodă de scădere a frecvenţei de apariţie a unui comportament.	Se retrage un număr de credite oferite anterior de profesor, pentru că a apărut comportamentul nedorit.

Recomandări în aplicarea întăririlor în cadrul programelor de întărire:

- spargerea comportamentelor complexe în comportamente simple pentru a permite recompensarea frecventă;
- aplicarea întăririlor disponibile, utilizarea întăririlor naturale;
- facilitarea la elevi a identificării propriilor întăriri;
- întăririle artificiale să fie în timp înlocuite cu întăriri naturale;
- întăririle imediate să fie înlocuite cu întăriri decalate;
- retragerea întăririlor, dacă acestea nu sunt eficiente;
- specificarea comportamentului întărit – „Ai făcut curățenie în cameră, foarte bine!";
- repetarea relației dintre comportament și întărire – „dacă faci X, beneficiezi de Y".

Pedeapsa este o modalitate de a reduce frecvența de apariție a unui comportament, prin aplicarea unui stimul neplăcut. Simpla aplicare a pedepsei nu determină apariția unui comportament alternativ. Pentru a produce acest efect, este necesară asocierea pedepsei cu întărirea comportamentului dezirabil sau specificarea comportamentului alternativ și recompensarea sa ulterioară.

Reguli de aplicare a pedepselor:

- să fie aplicate imediat;
- să fie aplicate în particular;
- să fie aplicate cu calm;
- să nu fie criticată sau atacată persoana;
- să fie acompaniată de întărirea comportamentelor pozitive, acceptate;
- să fie precedată de un avertisment.

Cauzele ineficienței pedepselor corporale:

- pedeapsa corporală atacă persoana și nu comportamentul;
- pedeapsa corporală nu determină identificarea cauzelor comportamentului;
- pedeapsa corporală scade stima de sine a elevilor, crescând frecvența comportamentelor disruptive;
- pedeapsa corporală poate duce la vătămări fizice;
- pedeapsa corporală transmite mesajul subiacent că cea mai bună metodă de rezolvare a problemelor este forța fizică;
- pedeapsa corporală stabilește o barieră între profesor și elev;
- pedeapsa corporală are consecințe emoționale asupra copilului, ca: frica, iritabilitatea, izolarea;
- pedeapsa corporală produce agresivitate și probleme comportamentale – chiulul de la școală, minciuna;

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- utilizarea pedepselor corporale asupra copiilor are ca efect învăţarea acestui comportament şi replicarea sa ca metodă de rezolvare a situaţiilor problemă – de exemplu, dacă un copil este bătut, el va utiliza aceeaşi metodă cu prietenii lui.

Modelarea este o metodă de modificare cognitiv-comportamentală care constă în prezentarea unui eşantion de comportamente, cu scopul de a antrena persoana care observă comportamentul în producerea sa. La baza modelării, se află mecanismul învăţării observaţionale. *Modelul* comportamentului poate fi:

1. *real* – părinţii, colegii, profesorii, prietenii, persoane semnificative pentru copil sau adolescent (vedetă de film etc.)
2. *simbolic* – personaje din poveşti, filme, romane sau un compozit între caracteristicile mai multor personaje.

Observarea unui comportament şi a consecinţelor sale facilitează producerea sa de către observator, însă modelul este asimilat numai dacă are funcţia de a rezolva o problemă (de exemplu, oferă o modalitate alternativă de a reacţiona la o situaţie).

Condiţiile care favorizează achiziţia modelului comportamental:

1. *Similaritatea model – observator.* Cu cât similaritatea este mai mare, cu atât achiziţia este mai rapidă. Similaritatea de vârstă explică, spre exemplu, influenţa grupului de colegi (peer-group) şi forţa de presiune a acestuia în dobândirea unui comportament. Extragerea disimilarităţilor dintre model şi observator are ca efect respingerea modelului (de exemplu, respingerea modelelor oferite de familie sau adulţi).
2. *Relevanţa modelului comportamental.* Modelul prezentat trebuie să fie relevant pentru subiect (să-i aducă o nouă perspectivă, să-i ofere o confirmare) şi să fie prezentat clar pentru a fi achiziţionat.
3. *Modelul comportamental este învăţat dacă generează recompense.* Se învaţă mai uşor un comportament, dacă prin acesta putem să obţinem recompense sau să evităm situaţii neplăcute.

Contractul de contingenţe. Contractul contingenţelor este o înţelegere, de obicei scrisă, între profesor/părinte/consilier şi elev. Contractul cuprinde 3 categorii de informaţii:

1. specificarea comportamentului care urmează să fie format;
2. specificarea comportamentelor neadecvate;
3. descrierea consecinţelor celor două tipuri de comportamente (adecvate şi neadecvate), respectiv întăririle şi penalităţile comportamentelor.

Obiectivul primar al contractului este acela de a încurajara adolescentul să-şi monitorizeze propriul comportament. Obiectivul secundar este identificarea şi conştientizarea consecinţelor comportamentului.

Contractul este rezultatul negocierii dintre profesor/părinte/consilier şi adolescent.

Prima etapă în realizarea contractului este definirea de către adolescent a ceea ce percepe el ca fiind comportament adecvat, comportament inadecvat şi consecinţe acceptabile ale comportamentului. Următorul pas este identificarea activităţilor care au funcţie de întărire pentru elev. Acestea vor fi selectate în funcţie de regulile clasei şi ale şcolii (pentru un adolescent, întărire poate fi să fumeze, dar a-i oferi această întărire ar însemna a încalca regulamentul şcolii şi prin urmare nu poate fi utilizată). Profesorul trebuie să se asigure că acest angajament este în acord cu politica şcolii.

Contractul va cuprinde aşteptările profesorului faţă de comportamentul adolescentului, exprimate într-un limbaj clar şi înţelese şi acceptate de elev. Contractul nu se realizează decât cu acordul explicit al elevului, altfel eficienţa lui este nulă.

Prompting-ul constă în utilizarea unui stimul înainte şi/sau în timpul efectuării unui comportament, în vederea facilitării învăţării acestuia. Tipuri de promteri sau ghidaj:

a) ghidaj sau prompteri fizici – de exemplu, la învăţarea scrisului, ghidăm la început mâna copilului;
b) ghidaj sau prompteri verbali – set de instrucţiuni realizate înainte sau în timpul execuţiei unui comportament;
c) întrebări care au rolul de activare a unor comportamente.

După formarea comportamentului, prompterii trebuie retraşi treptat. Această formă de modificare comportamentală se utilizează numai pentru iniţierea şi fixarea comportamentului.

Recomandări în utilizarea prompterilor:

- definirea precisă a comportamentului care urmează să fie supus prompting-ului;
- stabilirea prompterilor şi aplicarea celui mai eficient prompter pentru comportamentul respectiv;
- captarea atenţiei copilului sau adolescentului pentru conştientizarea relaţiei prompter – comportament;
- ghidarea răspunsului corect;
- întărirea imediată a comportamentului ghidat;
- reducerea treptată a frecvenţei de aplicare a prompterului după formarea comportamentului;

- înlocuirea prompterului cu o întărire naturală a comportamentului;
- întărirea intermitentă a comportamentului dobândit.

Bibliografie:

Haynes, S.N., O'Brien, W.H. (2000). *Principles and Practice of Behavioral Assessment.* New York: Kluwer Academic Publishers.

Henson, K.T., Eller, B.F. (1999). *Educational Psychology for Effective Teaching.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Spiegler, M.D., Guevremont, D.C. (1993). *Contemporary Behavior Therapy.* Monterey, CA: Books / Cole Publishing Company.

Williams. P.A., Alley, R.D., Henson, K.T. (1999). *Managing Secondary Classrooms. Principles & Strategies for Effective Management & Instruction.* Boston: Allyn and Bacon.

Capitolul 15

ORIENTAREA PENTRU CARIERĂ

15.1. Specificul activităţilor de orientare

Activităţile de orientare urmăresc dezvoltarea personală şi înzestrarea tânărului cu cunoştinţe şi abilităţi necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere. Acest fapt se impune cu necesitate în condiţiile unei pieţe de muncă flexibile şi în mare parte imprevizibile, aflată într-o continuă schimbare atât a configuraţiei sale externe (ponderea diverselor profesii pe piaţa muncii şi schimbarea relaţiei dintre ele), cât şi interne (modificări în cerinţele impuse de diverse profesii).

Cerinţele locurilor de muncă evoluează în permanenţă:

- sporeşte complexitatea sarcinilor ce trebuie îndeplinite;
- creşte numărul şi complexitatea cunoştinţelor, deprinderilor şi a abilităţilor care trebuie exercitate în cadrul locurilor de muncă;
- se exercită o presiune crescută asupra individului de a lua o serie de decizii în mod individual;
- se accentuează rolul abilităţilor de comunicare eficientă;
- se impune tot mai multă iniţiativă, motivaţie şi flexibilitate în exercitarea sarcinilor de muncă.

În aceste condiţii, o orientare strictă, unidirecţionată, bazată pe un model static, de suprapunere a unor caracteristici personale cu caracteristicile unui domeniu ocupaţional, nu mai este validă. Aşa cum preciza Savickas (1999), activităţile de orientare trebuie să vizeze *educarea* tinerilor pentru independenţă şi flexibilitate în 5 domenii de competenţă:

- cunoştinţe despre sine;
- informaţii ocupaţionale;
- luarea deciziei;
- planificare;
- rezolvare de probleme.

Aceste competenţe dobândite permit exercitarea unui *control* asupra propriei dezvoltări şi asigură *flexibilitate* în *managementul carierei.*

Activităţile ce pot fi cuprinse într-un program de educaţie pentru carieră se întind de la prelegeri despre diverse ocupaţii, la work-shop-uri pe teme de carieră, interviuri realizate cu diverşi invitaţi, discuţii de grup, vizite la diverse locuri de muncă, studiul unor documente scrise, jocuri de rol, realizarea de colecţii de informaţii şi imagini despre diverse locuri de muncă şi profesii, realizare de CV-uri şi scrisori de intenţie, consultarea specialiştilor în domeniul pieţei forţei de muncă.

Elementele comune ale intervenţiilor educaţionale de orientare:

- expunerea la informaţii ocupaţionale;
- clarificarea aspiraţiilor vocaţionale;
- achiziţionarea de structuri cognitive integrative pentru informaţiile despre sine, ocupaţii şi relaţiile complexe între acestea (vezi figura 15.1, pentru o structură integrativă generală);
- suport social în explorarea propriei persoane şi a diverselor trasee educaţionale şi profesionale.

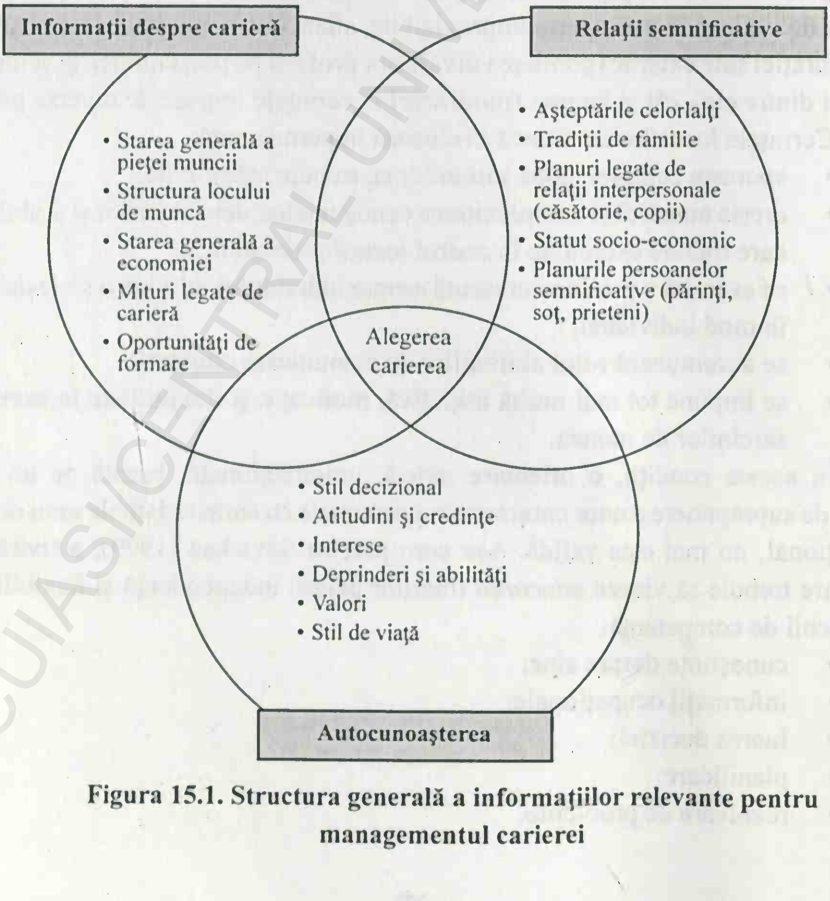

Informaţii despre carieră
Relaţii semnificative
• Starea generală a pieţei muncii
• Structura locului de muncă
• Starea generală a economiei
• Mituri legate de carieră
• Oportunităţi de formare
• Aşteptările celorlalţi
• Tradiţii de familie
• Planuri legate de relaţii interpersonale (căsătorie, copii)
• Statut socio-economic
• Planurile persoanelor semnificative (părinţi, soţ, prieteni)
Alegerea carierea
• Stil decizional
• Atitudini şi credinţe
• Interese
• Deprinderi şi abilităţi
• Valori
• Stil de viaţă
Autocunoaşterea

Figura 15.1. Structura generală a informaţiilor relevante pentru managementul carierei

Practica orientării pentru carieră în țara noastră a suferit două neajunsuri:

- Primul provine dintr-o *deficiență metodologică* - activitatea de orientare s-a realizat static și punctiform. Anii terminali ai unui ciclu școlar (clasa a VIII-a, clasa a XII-a, eventual clasa a V-a și doar pentru cazuri foarte particulare terminarea grădiniței) erau momentele de concentrare a acțiunilor de orientare (școlară, profesională), când elevii, presați de timp și neînarmați cu capacități decizionale, erau nevoiți să facă o alegere în privința traseului ulterior de carieră. Activitățile de orientare constau în foarte multe cazuri doar în informarea asupra lumii profesiilor, fără a furniza o grilă de interpretare a lor și de integrare a acestor cunoștințe cu cele despre sine.
- Al doilea neajuns a fost determinat de o *problemă conceptuală* - orientarea a fost concepută ca o activitate specială, care trebuie realizată în paralel cu procesul de învățământ și de către cadre specializate. Astfel, aceasta a fost lăsată, în mare parte, în seama centrelor de orientare școlară și profesională, care aveau oricum resurse umane foarte reduse și care nu puteau face față în acest fel cererilor multiple ale școlilor.

În fapt, dezvoltarea identității vocaționale și pregătirea tinerilor pentru carieră este unul dintre obiectivele principale ale întregului proces de învățământ. Cunoștințele, abilitățile și deprinderile dobândite în școală trebuie să le permită acestora să-și dezvolte individual o carieră profesională.

15.2. Construcția identității vocaționale

Identitatea reprezintă conștiința clară a individualității unei persoane, formată prin integrarea într-un construct unic a percepției de sine și a percepției expectanțelor celorlalți față de propria persoană. Identitatea se formează progresiv, pe măsura organizării și structurării informațiilor despre sine. Ea include, după E. Erikson (1980) aspecte legate de: caracteristicile înnăscute și dobândite ale personalității (cum ar fi temperament, introversiune, pasivitate), talentele și abilitățile personale (cunoștințe și deprinderi), identificarea cu modelele (părinți, colegi sau alte figuri semnificative), modalitățile de interacțiune, modalitatea de rezolvare a conflictelor, modalitățile de reglare a comportamentului, rolurile sociale, vocaționale și de gender adoptate de individ la un moment dat.

Identitatea este în permanentă *construcție și reconstrucție*. Ea se structurează încă din copilăria mică, însă vorbim despre identitate în special începând din perioada adolescenței, când abilitățile cognitive și de interacțiune socială sunt suficient de mature pentru a putea permite reflectarea asupra propriei persoane și a dezvoltării acesteia. Perioada adolescenței, prin problemele decizionale pe care le pune elevilor

- ce cursuri să urmeze, cu cine să iasă la întâlnire, dacă să meargă la facultate, să consume droguri, să facă sex, să lucreze după terminarea orelor, să participe la adunări religioase sau nu etc. - forţează reflectarea asupra propriei identităţi (identificarea propriilor valori, interese şi abilităţi, evaluarea capacităţii de a lua decizii şi a face faţă diverselor situaţii) şi contribuie astfel la cristalizarea acesteia.

Identitatea vocaţională combină aspecte legate de cunoaşterea propriilor *interese*, *valori*, *abilităţi şi competenţe*, pe de o parte, cu preferinţa pentru un anumit tip de activităţi, stiluri de interacţiune şi medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluenţa dintre experienţele de învăţare şi de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale (figura 15.2.). Tocmai de aceea este utilizat de specialişti pentru a cunoaşte nivelul de dezvoltare atins de adolescent.

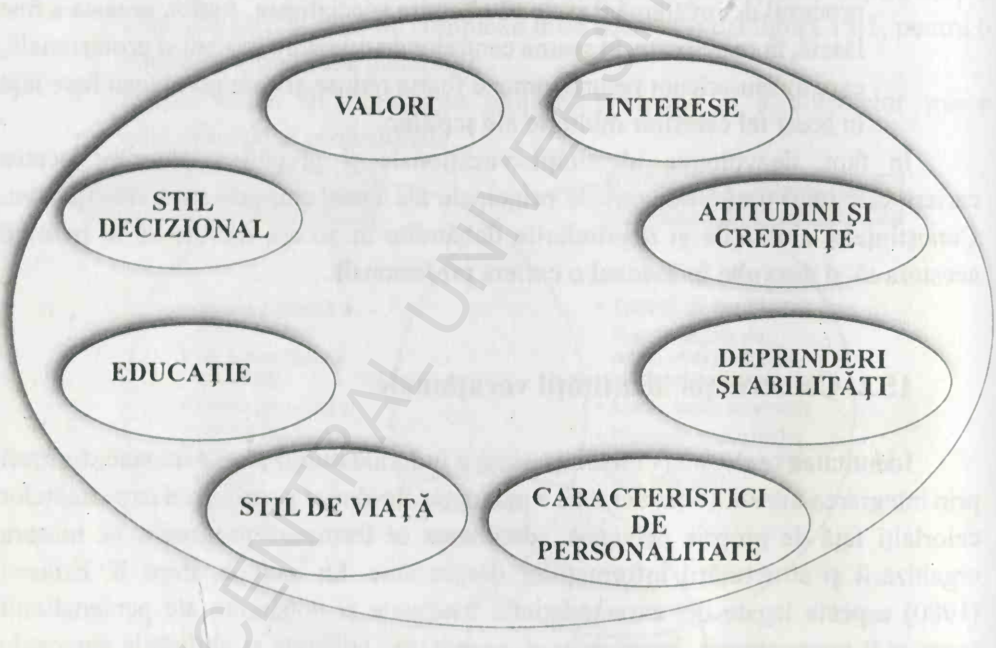


Figura 15.2. Componentele identităţii vocaţionale

Dezvoltarea identităţii vocaţionale

Procesul de dezvoltare a identităţii vocaţionale începe cu o *perioadă a fanteziei* în planul aspiraţiilor vocaţionale (Ginzberg, 1972). Copilul între 3 şi 10 ani *se identifică* în planul intereselor vocaţionale cu diverse persoane semnificative din mediul familial sau şcolar şi *imită* comportamentul acestora în cadrul jocurilor. Spre exemplu, se joacă de-a doctorul sau pilotul şi are multe informaţii tehnice, informaţii despre atribuţiile fiecăruia, stilul de viaţă al acestora, ceea ce nu înseamnă, însă, că este deja pregătit să ia o decizie privind cariera sa profesională. Pentru dezvoltarea vocaţională, acest stadiu este însă foarte important, pentru că, astfel, profesia devine o componentă a imaginii de sine aflată în dezvoltare. Cu alte cuvinte, copilul va dori să aibă o profesie când va fi mare.

Pe măsură ce se apropie de finalul ciclului primar, interesele copiilor devin tot mai diferenţiate. Ei învaţă importanţa cunoaşterii şi a înţelegerii aptitudinilor, a preferinţelor şi a valorilor proprii pentru alegerea traseului educaţional şi profesional. Urmează o *perioadă a tatonărilor* (11-17 ani). În ciclul gimnazial, elevii dezvoltă un comportament explorator: îşi *explorează* propriile interese vocaţionale, *experimentează* mai multe tipuri de activităţi şi *observă* necesitatea de a lua în considerare balanţa interese – aptitudini în exprimarea unei alegeri educaţionale sau profesionale. Alegerile pe care le face tânărul în această perioadă pot avea un caracter vag şi tranzitoriu, putând fi abandonate relativ uşor în momentul în care apare o altă direcţie vocaţională, care pare să-i ofere satisfacţii.

Perioada realismului (18 – 25 ani) se caracterizează prin *cristalizarea identităţii vocaţionale* şi printr-o viziune de ansamblu asupra factorilor care influenţează alegerea traseului educaţional şi profesional, ceea ce determină luarea unor decizii mult mai pragmatice.

Forme de identitate vocaţională la adolescenţi (Marcia, J., 1980):

- *identitate forţată* - adolescentul nu a experimentat o criză identitară (care are de multe ori rolul de cristalizare a acesteia), pentru că a preluat în mod necritic valorile şi expectanţele altora. Adolescenţii care prezintă această formă de identitate au deja obiective ocupaţionale şi ideologice (politice şi religioase), dar acestea i-au fost impuse din afară fie de părinţi, fie de colegi.
- *criză identitară* – adolescentul se confruntă cu probleme de identitate. Simte o presiune pentru a realiza o alegere, dar alegerea este mereu amânată.
- *difuzie identitară* – adolescentul nu a făcut încă o alegere şi nu este preocupat să facă un angajament pe o anumită direcţie, deşi s-ar putea ca el să fi avut până acum tentative de alegere sau să le fi ignorat. Aceşti adolescenţi nu se simt presaţi să realizeze o astfel de alegere, prin urmare nu se află într-o criză identitară.
- *identitate conturată* – adolescentul a făcut propriile alegeri, prin urmare a îndepărtat presiunea, este clar orientat şi urmăreşte acum obiectivele ideologice şi profesionale propuse.

Alegerea profesiunii şi a locului de muncă reflectă, după Super (1967), imaginea de sine a individului. Cei care au o imagine bună despre sine tind să urmeze şcoli mai bune, să aleagă profesiuni cu un nivel al cerinţelor educaţionale mai ridicat şi să exploreze mai multe posibilităţi de carieră. Iată de ce, unul dintre cele mai importante elemente ale orientării vocaţionale îl constituie dezvoltarea imaginii de sine, prin activităţi de explorare şi autocunoaştere şi o orientare pozitivă asupra caracteristicilor personale.

15.3. Investigarea caracteristicilor personale relevante pentru carieră

Unul dintre elementele importante pentru managementul carierei este, aşa cum am arătat deja, cunoaşterea de sine. În acest capitol, vom detalia acele aspecte care au o relevanţă mai mare pentru deciziile de carieră, chiar dacă autocunoaşterea nu se opreşte doar la acestea.

A) Interesele reprezintă preferinţele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoştinţe sau de activitate. Ele constituie unul dintre elementele importante de decizie în carieră. Preferinţele pentru anumite domenii de cunoaştere şi activităţi favorizează alegerea ocupaţiilor în care aceste interese pot fi valorificate.

Modalităţi de investigare a intereselor:

- *Reflectarea sistematică* asupra alegerilor anterioare. Alegerea activităţilor în care ne implicăm este determinată în mare parte de interesul nostru pentru conţinutul şi modul de realizare a acestora. Reflectarea asupra alegerilor realizate poate releva similarităţile dintre activităţile selectate şi motivele care au dus la alegerea lor.
- *Inventarele de interese* - instrumentele cele mai uzitate în intervenţiile de orientare. Utilizarea lor permite:
    - generarea de alternative educaţionale şi profesionale. Inventarele de interese au de obicei ataşate diverse liste de activităţi şi ocupaţii grupate în funcţie de interesele pe care le satisfac, ceea ce permite detectarea domeniilor în care acestea pot fi valorificate;
    - identificarea opţiunilor educaţionale şi profesionale care necesită explorare. Pe baza răspunsurilor la inventarele de interese, se pot detecta compatibilităţi cu domenii educaţionale şi ocupaţionale care au fost neglijate. Aceste domenii pot deveni obiectul acţiunilor de explorare viitoare;
    - identificarea cauzelor insatisfacţiei educaţionale sau profesionale, postulat a fi la nivelul compatibilităţii/ incompatibilităţii dintre persoană (interesele pe care le manifestă) şi activitatea pe care o realizează.

Inventarele de interese au adesea şi variante care se pot auto-administra şi pot fi utilizate în autocunoaştere, spre exemplu, *Chestionarul de interese*, bazat pe teoria lui Holland (vezi fişa 37 din anexe). Acest chestionar poate fi accesat şi pe internet la adresa http://www.Self-directedSearch.com.

Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oameni sau obiecte şi preferinţe pentru lucrul cu idei sau fapte (vezi figura 15.3) în funcţie de tipul lor de personalitate: realist (R), investigativ (I), artistic (A), social (S), întreprinzător (E) şi convenţional (C).

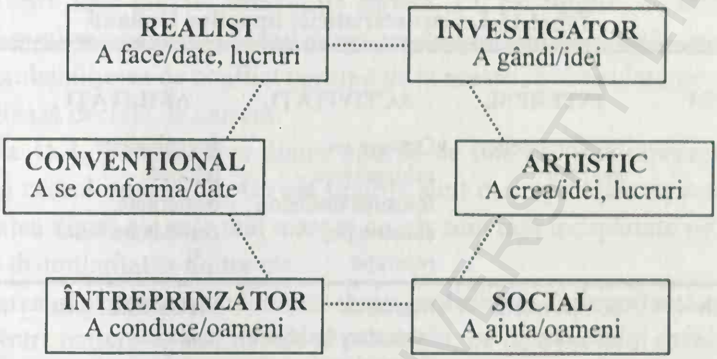


Figura 15.3. Modelul hexagonal al tipurilor Holland

- *Tipul realist (R)* se caracterizează prin tendinţa de a se îndrepta spre acele activităţi care presupun manipularea obiectelor şi a instrumentelor. Posedă aptitudini manuale, mecanice sau tehnice şi este satisfăcut de acele medii profesionale care necesită un nivel optim de dezvoltare a acestor aptitudini.
- *Tipul investigativ (I)* se distinge prin apetit deosebit pentru cercetare, investigare sub diverse forme şi în cele mai diferite domenii (biologic, fizic, social, cultural etc.). Are de obicei abilităţi matematice şi ştiinţifice şi preferă să lucreze singur pentru rezolvarea de probleme.
- *Tipul artistic (A)* manifestă atracţie spre activităţile mai puţin structurate, care presupun o rezolvare creativă şi oferă posibilitatea de autoexpresie. Persoanele artistice sunt înzestrate cu abilităţi artistice şi imaginaţie.
- *Tipul social (S)* este interesat de activităţi care implică relaţionare interpersonală. Preferă, astfel, să ajute oamenii să-şi rezolve problemele sau să-i înveţe diverse lucruri, decât să realizeze activităţi care necesită manipularea unor unelte sau maşini.
- *Tipul întreprinzător (E)* preferă să lucreze în echipă, însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evită activităţile

ştiinţifice sau domeniile care implică o muncă foarte dificilă, preferându-le pe acelea care îi pun în valoare abilităţile oratorice şi manageriale.

- Persoana de *tip convenţional (C)* se îndreaptă spre acele activităţi care se caracterizează prin manipularea sistematică şi ordonată a unor obiecte într-un cadru bine organizat şi definit. Are abilităţi secretariale şi matematice, ceea ce îl face potrivit pentru activităţi administrative. Tipul convenţional reuşeşte să se adapteze cu dificultate la situaţiile cu grad ridicat de ambiguitate şi care nu au descrise cerinţe clare.

Tabel 15.1. Caracteristicile tipurilor Holland

TIPURI	INTERESE	ACTIVITĂŢI	ABILITĂŢI	VALORI
Realist (R)	Maşini, unelte, aer liber	Operare cu echipamente, folosirea uneltelor, construcţie, reparaţie	Ingeniozitate tehnică, dexteritate, coordonare fizică	Tradiţie, realism, simţ practic
Investigativ (I)	Ştiinţă, teorii, idei, date	Muncă de laborator, rezolvare de probleme abstracte, cercetare	Matematică, scris, analiză	Independenţă, curiozitate, învăţare
Artistic (A)	Auto-exprimare, aprecierea artei	Compoziţie muzicală, scris, artă vizuală	Creativitate, talent muzical, expresivitate artistică	Frumuseţe, originalitate, independenţă, imaginaţie
Social (S)	Oameni, muncă în echipă, servicii comunitare, bunăstarea oamenilor	Predare, consiliere, suport social	Comunicare, abilităţi verbale, ascultare, înţelegere, orientare	Cooperare, generozitate, servicii în favoarea celorlalţi
Întreprinzător (E)	Afaceri, politică, conducere, influenţă	Vânzare, management, negociere	Abilităţi verbale, abilitatea de a-i motiva şi direcţiona pe ceilalţi	Asumarea riscului, statut, competiţie
Convenţional (C)	Organizare, date, finanţe	Organizare, operare pe computer, aplicarea unor proceduri	Matematică, analiza datelor, înregistrarea informaţiilor, atenţie pentru detalii	Acurateţe, stabilitate, eficienţă

În general, nu există tipuri pure de interese, ci combinații ale acestora, în care ponderea pe care un anumit tip o are în componența pattern-ului personal este diferită. Chestionarul propus permite identificarea unui cod personal format din primele trei tipuri de interese predominante. Gradul de similaritate dintre aceste tipuri de interese determină coerența patternului personal și reflectă măsura în care sunt posibile conflicte de interese ulterioare. Spre exemplu, interesele manifestate de tipul artistic (A) au un grad de similaritate mare cu interesele tipului investigativ (I) sau social (S), dar se află în conflict cu interesele convenționale (C). Dacă pattern-ul de interese al unei persoane conține aceste două tipuri de interese (A și C), există posibilitatea unui conflict care face dificilă decizia de carieră. Cu cât tipurile de interese care compun pattern-ul personal au un grad mai mare de similaritate, cu atât coerența este mai mare și probabilitatea de conflict pornind de la aceste structuri interne este mică, ceea ce facilitează decizia de carieră.

În figura 15.3., similaritatea dintre tipurile de interese este reprezentată prin vecinătatea în cadrul modelului. Cu cât tipurile sunt mai apropiate pe hexagon, cu atât similaritatea dintre ele este mai mare și cu cât sunt mai îndepărtate pe hexagon, cu atât crește disimilaritatea dintre ele.

În alegerea unui domeniu educațional sau profesional, o importanță mare o are congruența dintre pattern-ul de interese al persoanei, pe de o parte, și caracteristicile mediului de lucru, pe de altă parte. În tabelul 15.1., sunt sintetizate corespondențele dintre tipurile de interese și activitățile specifice.

B) Valorile reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sunt surse motivaționale și ale standardelor individuale de performanță într-un anumit domeniu. Valorile se manifestă în comportament prin evitarea sau, dimpotrivă, propensiunea pentru elemente tangibile sau intangibile cum ar fi banii, puterea, spiritualitatea. Exemple de valori sunt: performanță, colegialitate, mediu familial plăcut, autonomie, grijă pentru alții, bani, putere, autoritate, recunoaștere.

Ceea ce valorizează o persoană se reflectă la nivelul cerințelor pentru mediul de activitate în care aceasta urmează să se încadreze. Tabelul 15.2. prezintă relația existentă între necesitățile vocaționale ale persoanei și caracteristicile mediilor de activitate.

Modalități de investigare a valorilor personale

1. Ierarhizarea unor valori date

Se dă o listă de valori pe care adolescenții să noteze cu „+” valorile importante pentru sine și cu „–” pe cele neimportante. Se poate realiza apoi o ierarhie a primelor 5 valori importante (vezi fișa 38 din anexe).

2. Analiza alegerilor anterioare

Următoarele întrebări pot fi utile pentru evaluarea valorilor implicate în alegerile anterioare:

- Când ai putut să alegi între cursuri, ce ai ales? De ce?
- Ce tip de activităţi preferi în timpul tău liber? De ce?
- Când îţi alegi prietenii, ce caracteristici te aştepţi să aibă?
- Ce activităţi de voluntariat ai ales să faci ? De ce?
- Care a fost cea mai importantă decizie pe care ai luat-o? Ce te-a ghidat în luarea deciziei?
- Care a fost cea mai rea decizie pe care ai luat-o? De ce?
- Care a fost cea mai bună decizie? De ce?

3. *Utilizarea discreţionară a timpului* este un exerciţiu extrem de simplu şi eficient în identificarea valorilor Se poate pune următoarea întrebare: Dacă ai avea doar câte o oră pe zi la dispoziţie, ce ai alege să faci? O altă variantă a acestui exerciţiu este utilizarea discreţionară a banilor. Ceea ce este foarte important în faza de interpretare a răspunsurilor la aceste exerciţii este a-i stimula pe elevi să determine sursa (valorile) care stă la baza alegerilor respective. Este bine ca fiecare dintre ei să-şi identifice în mod individual valorile, iar discuţia de grup să ajute la *clarificarea/identificarea relaţiei dintre anumite alegeri şi valorile personale.* Accentul se pune pe relaţia dintre valori şi alegerile pe care le facem, şi nu pe „valoarea valorii".

Tabel 15. 2. Relaţia dintre necesităţile vocaţionale/valori şi mediile de muncă

Necesităţi vocaţionale/valori	Medii de activitate corespunzătoare
Valorificarea abilităţilor	Sarcini care permit exersarea abilităţilor şi a deprinderilor.
Realizare	Sarcini considerate a oferi prestigiu.
Activitate	Sarcini care cer un nivel relativ constant şi susţinut de implicare.
Avansare	Medii de muncă în care există posibilitatea de a promova pe baza performanţelor.
Autoritate	Sarcini care implică puterea de a decide asupra modalităţii de realizare a muncii.
Autonomie	Medii de muncă ce presupun planificare individuală a muncii, fără o supraveghere strictă.
Structură	Medii de muncă în care strategiile de lucru sunt explicite şi sistematic monitorizate.
Compensare materială	Sarcini ce oferă compensaţii în funcţie de cantitatea şi calitatea muncii depuse, aplicate echitabil.
Colaborare	Medii de muncă în care sunt valorificate interacţiunile sociale.

Necesităţi vocaţionale/valori	**Medii de activitate corespunzătoare**
Creativitate	Sarcini care permit inovaţia.
Independenţă	Medii de muncă în care se lucrează individual.
Valori morale	Sarcini care să nu vă oblige să participaţi la nicio acţiune ce contravine valorilor dumneavoastră morale.
Recunoaştere	Medii de muncă în care sunt recompensate performanţele individuale deosebite.
Responsabilitate	Sarcini care permit exersarea autonomiei şi a seriozităţii.
Securitate	Medii de muncă ce garantează continuitatea.
Serviciu social	Medii de muncă în care îi puteţi ajuta pe ceilalţi.
Varietate	Sarcini ce pot implica o gamă largă şi diversă de activităţi.
Condiţii de muncă	Medii de muncă caracterizate prin condiţii agreabile.

4. Analiza fanteziilor personale legate de carieră

Fanteziile personale legate de carieră sunt buni predictori ai alegerilor vocaţionale ulterioare. Ele reprezintă o sursă foarte bună de identificare a valorilor şi de proiecţie în viitor. Exerciţiile care se pot realiza pot să ia forma identificării stilului de viaţă dorit (vezi fişa 39 din anexă) sau a descrierii job-ului ideal, pornind de la anumite criterii (vezi fişa 40 din anexă).

5. Identificarea modelelor

Persoanele/personajele pe care adolescenţii le admiră reprezintă indicatori ai valorilor lor personale. Ei pot realiza singuri liste cu persoane pe care le consideră importante pentru sine sau pot să selecteze persoane relevante pentru ei înşişi din liste cu personalităţi cunoscute. Motivul pentru care elevul admiră persoana respectivă este strâns legat de valorile sale personale.

Scopul investigării valorilor personale este auto-conştientizarea acestora, în vederea utilizării lor ca grilă de evaluare a carierelor posibile. De aceea, exerciţiile, chiar dacă sunt realizate în grup, vor avea rolul de stimulare a auto-conştientizării şi nu de evaluare a valorilor individuale.

C) Caracteristicile de personalitate reprezintă pattern-uri tipice de gândire, comportament, afectivitate şi relaţionare pe care le manifestă o persoană. Simţul comun spune că personalitatea este variabila centrală, determinantă în alegerea şi adaptarea la carieră: „Vânzătorii trebuie să fie extraverţi", „Contabilii trebuie să fie meticuloşi", „Brokerii trebuie să accepte riscuri". Cercetările, însă, nu au confirmat relaţia directă dintre anumite caracteristici de personalitate şi ocupaţii. Mai degrabă, mediile educaţionale sau de muncă acceptă o diversitate de „tipuri" de personalitate. Persoane cu caracteristici de personalitate similare pot să aibă performanţe bune şi să fie mulţumiţi în ocupaţii diferite, aşa cum persoane cu caracteristici diferite pot să prefere aceeaşi ocupaţie sau ocupaţii foarte similare. Aceasta, deoarece comportamentul nostru este determinat nu doar de caracteristicile noastre personale, ci şi de caracteristicile mediului în care se desfăşoară.

O serie de modalităţi de investigare a caracteristicilor personale au fost prezentate în capitolul despre autocunoaştere şi stimă de sine. Aici vom prezenta doar modalitatea în care diverse caracteristici au fost relaţionate cu mediile de muncă şi vom da exemple de calităţi personale care sunt în general evaluate de angajatori, în momentul interviului de angajare.

O modalitate utilizată pentru a corela caracteristicile de personalitate cu mediile ocupaţionale este evaluarea acestora pe 4 dimensiuni bipolare (*tipologia lui Jung*):

- *Atitudinea generală faţă de lume*: este orientat spre lumea exterioară, a oamenilor şi lucrurilor (*extravert* - interacţiune socială, necesitate de muncă variată şi dinamică) sau spre lumea internă, a ideilor şi a reacţiilor interne (*introvert* – lucrul cu ideile, mediu liniştit, fără interacţiune socială).
- *Obţinerea informaţiei:* obţine informaţiile pe baza simţurilor sale şi se focalizează pe fapte şi date (*senzitiv* – munci care necesită atenţie la detalii, stereotipe, fără schimbări prea dese) sau îşi foloseşte intuiţia şi se focalizează pe posibilităţi şi presupoziţii (*intuitiv* – munci în care îşi poate folosi intuiţia, este stimulat să înveţe în permanenţă).
- *Modul de evaluare a informaţiei*: procesează şi evaluează informaţia bazându-se pe logică şi raţionament (*gânditor* – munci care necesită logică, gândire ordonată în special cu idei şi numere, eventual posturi de conducere) sau pe valorile personale şi pe efectul asupra altora (*sentimental* – prestările de servicii, în special către oameni, munci care necesită empatie).
- *Utilizarea informaţiilor*: ia decizii rapide pentru a ajunge mai repede la rezultat (*raţional* – munci care permit planificarea şi urmărirea planului până la capăt, munci în care să ia parte la rezultatul final) sau amână decizia pentru a mai obţine informaţii (*perceptiv* – munci care necesită adaptare permanentă la nou şi creaţie).

Tipologia lui Holland (expusă în partea destinată intereselor vocaţionale) specifică, de asemenea, caracteristicile de personalitate (trăsăturile, după Holland) ale celor 6 tipuri propuse (Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător, Convenţional). Ele sunt prezentate în tabelul 15.3, însă corespondenţa dintre aceste tipuri de personalitate şi mediile de muncă este mediată de interesele specifice.

Tabel 15.3. Tipologia lui Holland

Realist	Investigativ	Artistic
Conformist	Analitic	Complicat
Sincer	Precaut	Dezordonat
Onest	Critic	Emoţional
Supus	Curios	Expresiv
Materialist	Independent	Idealist
Natural	Cognitiv	Imaginativ
Consecvent	Introvertit	Lipsit de abilităţi practice
Practic	Metodic	Impulsiv
Modest	Modest	Independent
Timid	Precis	Intuitiv
Stabil	Raţional	Nonconformist
Econom	Rezervat	Original
Social	**Întreprinzător**	**Convenţional**
Convingător	Curajos	Conformist
Cooperant	Ambiţios	Conştiincios
Prietenos	Atrage atenţia	Atent
Generos	Dominant	Conservator
Săritor	Energic	Inhibat
Idealist	Impulsiv	Supus
Centrat pe probleme	Optimist	Ordonat
Amabil	Caută plăcere	Consecvent
Responsabil	Popular	Practic
Sociabil	Încrezător în sine	Controlat
Cu tact	Sociabil	Lipsit de imaginaţie
Înţelegător	Vorbăreţ	Eficient

Nu se poate stabili o corespondenţă directă între caracteristicile de personalitate şi anumite ocupaţii. Este vorba mai degrabă de a specifica mai bine mediul şi tipul de sarcini pe care persoana respectivă ar prefera să le facă. Spre exemplu, dacă este o persoană extravertă şi se orientează spre domeniul de administraţie publică, va prefera o activitate în care să aibă contact cu publicul – de exemplu, oficiant – şi mai puţin o activitate în care să manipuleze dosare şi să facă statistici, în timp ce un introvert va prefera aceste sarcini, în defavoarea interacţiunii cu publicul.

Este important ca adolescenţii să înţeleagă relaţia mediată care există între aceste caracteristici de personalitate şi mediile de muncă. În cadrul fiecărei profesii, există medii de muncă diferite care se pot ajusta la necesităţile şi preferinţele persoanei. În acest fel, putem determina lărgirea ariei de alternative pe care adolescenţii o iau în considerare în luarea deciziilor de carieră.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Este, de asemenea, important ca adolescenţii să cunoască dependenţa de context a manifestărilor comportamentale. Pentru ca un comportament, cum este entuziasmul în realizarea unei sarcini, să apară, este nevoie ca mediul să fie suficient de stimulativ.

D) Aptitudini şi deprinderi

Aptitudinea reprezintă potenţialul unei persoane de a învăţa şi a obţine performanţă într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învăţare şi exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare în practică şi automatizare, abilitatea devine deprindere. Această înlănţuire de transformări ilustrează procesul prin care aptitudinea devine operaţională, transformându-se din potenţial în realitate.

Fiecare persoană are anumite aptitudini. Pentru mulţi însă, este dificil să le recunoască şi să le pună în valoare sau să-şi construiască un plan de carieră pornind de la acestea. Putem însă identifica în discursul persoanelor expresii de genul: „ştiu să…., pot să…., mă pricep să….” Acestea desemnează de fapt aptitudinile, abilităţile şi deprinderile pe care le are persoana respectivă şi care îi facilitează realizarea fără dificultăţi a anumitor activităţi.

Orice însuşire sau proces psihic privit din perspectiva randamentului devine aptitudine. Spre exemplu, percepţia detaliilor, memoria, spiritul de observaţie sunt considerate aptitudini, atunci când ele constituie premise pentru realizarea cu succes a unor activităţi. Putem vorbi de aptitudini la diverse nivele de generalitate. Spre exemplu, aptitudinea verbală este o aptitudine mai generală decât fluenţa verbală sau decât capacitatea de comprehensiune, după cum capacitatea de discriminare a sunetelor, precum şi aceea de realizare a inferenţelor sunt aptitudini specifice, cu un grad mai redus de generalitate decât aptitudinea de comprehensiune. În general, în relaţionarea aptitudinilor cu anumite domenii ocupaţionale se utilizează un nivel mediu de generalitate.

Una dintre clasificările cele mai comprehensive ale aptitudinilor umane este clasificarea realizată de Fleishman (Fleishman, Quintance, Broedling, 1984). Din această listă de aptitudini fac parte:

- comprehensiunea limbajului oral şi scris;
- exprimare orală şi scrisă;
- fluenţa ideilor;
- sensibilitatea la probleme;
- aptitudine numerică;
- capacitatea memoriei;
- flexibilitate în clasificare;
- orientare în spaţiu;
- viteză perceptivă;
- coordonarea membrelor;

- atenţie distributivă;
- forţa statică;
- reprezentare spaţială;
- dexteritate manuală.

Calităţi pe care angajatorii le evaluează:

- cooperare
- fermitate în apărarea principiilor
- calm
- adaptare la schimbare
- loialitate
- spirit de observaţie
- sinceritate
- empatie
- toleranţă
- perspicacitate
- capacitate de a-şi planifica singur munca
- iniţiativă în realizarea diverselor sarcini şi acţiuni
- orientare spre progres şi autodezvoltare
- capacitate de analiză
- exprimare clară
- bună dispoziţie
- capacitate de a dobândi cu uşurinţă noi deprinderi
- conştiinciozitate
- respect faţă de colegi
- abilităţi decizionale
- responsabilitate pentru munca realizată
- diplomaţie
- discreţie
- eficienţă în realizarea sarcinilor
- stabilitate emoţională
- entuziasm în muncă
- onestitate
- imaginaţie
- adaptabilitate în munca de echipă

Modalităţile de identificare a aptitudinilor:

- *inventarierea* activităţilor pe care o persoană ştie/poate să le facă, cel puţin la un nivel mediu şi fără un efort deosebit;
- completarea unor *chestionare* special destinate identificării acestora. În majoritatea cazurilor, chestionarele de aptitudini fac trimiteri la domeniile ocupaţionale care le valorifică.

Este important de ştiut că:

- una şi aceeaşi aptitudine poate fi implicată în mai multe activităţi. Un zidar, ca şi un designer, trebuie să posede capacitate de reprezentare spaţială. Atât pilotul, cât şi depanatorul radio are nevoie de spirit de observaţie.
- aptitudinile sunt interconectate în structuri foarte variate. Ceea ce asigură succesul într-o activitate nu este o aptitudine singulară, ci structura, combinaţia de aptitudini, în care acestea se compensează şi se potenţează pentru a asigura performanţa superioară.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

15.4. Comportamentul explorator

Cunoştinţele despre diversele aspecte ale mediului muncii sunt, de asemenea, o sursă importantă de informaţii pentru deciziile de carieră. Obţinerea acestor informaţii necesită declanşarea unui comportament explorator, prin care adolescentul investighează diverse medii ocupaţionale şi explorează mai multe posibilităţi de carieră. Metodele prin care se realizează explorarea posibilităţilor de carieră sunt multiple.

Modalităţi de explorare a posibilităţilor de carieră

1. *Observaţia.* Se pot obţine informaţii despre carieră urmărind modul în care îşi desfăşoară activitatea diverse persoane: membri ai familiei, cunoştinţe sau prieteni. Vizionarea filmelor despre carieră este, de asemenea, o modalitate de observare a activităţilor care definesc o anumită ocupaţie şi a abilităţilor necesare pentru desfăşurarea ei.
2. *Interviul.* Discuţia cu persoane angajate în activităţi de interes poate aduce informaţii foarte utile. Este important să se ştie însă că informaţiile furnizate de o altă persoană pot suferi distorsiuni, fiind rezultatul percepţiei proprii asupra realităţii.
3. *Consultarea materialelor* scrise despre diverse ocupaţii. Există o serie de dicţionare de meserii, monografii profesionale, site-uri de internet care prezintă diverse ocupaţii, cerinţele lor educaţionale sau profesionale, informaţii legate de situaţia lor pe piaţa muncii.
4. *Experimentarea* diverselor activităţi şi reflectarea asupra reacţiilor personale la aceste experienţe. Trebuie să se ştie că sunt la fel de utile experienţele pozitive, ca şi cele negative. Orele şi activităţile din timpul liber pot deveni modalităţi de investigare a intereselor vocaţionale.

Pentru explorarea şi organizarea informaţiilor obţinute prin aceste activităţi, vezi fişele 41- 43 din anexă.

Utilitatea informaţiilor obţinute în urma explorării diverselor domenii de activitate este determinată de măsura în care acestea satisfac o serie de criterii de validitate şi fidelitate:

- *acurateţea* informaţiilor– măsura în care informaţia se bazează pe date empirice, adevărate şi verificabile;
- *actualitatea* – măsura în care sunt valabile în prezent aceste informaţii;
- *relevanţa* – dacă aceste informaţii răspund intereselor pentru care au fost solicitate;
- *specificitatea* –gradul de concreteţe a datelor;
- *claritatea* – măsura în care datele respective pot fi înţelese;

- *gradul de întindere* – informaţiile utile sunt comprehensive, incluzând o paletă largă de oportunităţi ocupaţionale, programele educaţionale relaţionate şi reţeaua de şcoli care oferă aceste programe;
- *lipsa de biasare* – măsura în care informaţia este lipsită de proiecţia subiectivă a persoanei care a furnizat-o;
- *comparabilitatea* – gradul în care informaţia obţinută are acelaşi format cu alte informaţii obţinute (urmăresc aceleaşi criterii), în vederea comparării lor.

Acestea impun culegerea informaţiilor de carieră într-o manieră sistematică. În acest sens se poate utiliza o listă de întrebări relevante pentru cunoaşterea mediilor ocupaţionale care să vizeze informaţii legate de:

- responsabilităţile locului de muncă
- condiţiile de muncă
- deprinderile şi cerinţele educaţionale ale postului
- posibilităţile de angajare
- câştigul şi alte beneficii
- oportunităţile de avansare

Tipurile Holland pot, de asemenea, să orienteze explorarea carierelor. Prin chestionarea asupra gradului în care mediul satisface necesităţile determinate de fiecare tip de interese în parte, se investighează congruenţa dintre persoană şi mediul educaţional/profesional vizat (vezi tabelul 15.4, pentru exemple de întrebări care ghidează comportamentul explorator).

15.5. Decizia de carieră

Decizia de carieră reprezintă procesul de selecţie a unei alternative de carieră din mulţimea de variante disponibile la un moment dat. Importanţa acestei decizii rezidă în interacţiunile multiple dintre carieră şi celelalte aspecte ale vieţii: stilul de viaţă, starea de bine, exercitarea rolurilor, prestigiul etc.

O abordare sistematică a procesului de decizie ia în considerare o succesiune de etape, între care investigarea propriei persoane şi explorarea posibilităţilor de carieră, prezentate deja, ocupă un loc important, fiind baza de informare a deciziilor.

Etapele deciziei:

- *Definirea deciziei ce trebuie luată* şi determinarea alternativelor posibile de rezolvare a problemei. În alegerea unei cariere (traseu educaţional şi profesional), este bine să se ia în considerare mai multe posibilităţi. Întotdeauna există mai multe alternative potrivite, care necesită a fi explorate pentru a se decide asupra compatibilităţii dintre caracteristicile personale şi cele ale mediului respectiv de activitate.

- *Obținerea informațiilor necesare,* prin explorarea alternativelor identificate. Informațiile trebuie să fie suficiente și comparabile, pentru fiecare dintre alternative, pentru a se putea realiza o evaluare reală a acestora.

Tabel 15. 4. Întrebări care ghidează explorarea carierei

Tipurile Holland	Întrebări tipice
REALIST	• Există țeluri tangibile pentru care să lucrez? Voi vedea rezultatele concrete la finalizarea unui proiect? • Există posibilitatea să fac proiecte în grup? • Produce această meserie un produs sau serviciu practic, folositor? • Există limite clare ale responsabilităților? • Voi lucra cu unelte sau mașinării?
INVESTIGATIV	• Cât de flexibil este mediul? • Voi fi liber să realizez proiecte în mod independent? • Voi avea posibilitatea să-mi exersez deprinderile de redactare, cercetare, analiză? • Voi avea posibilitatea să învăț noi deprinderi? • Voi fi provocat din punct de vedere intelectual?
ARTISTIC	• Voi avea posibilitatea să-mi utilizez imaginația, creativitatea, inventivitatea? • Este mediul suficient de flexibil? • Voi avea timp pentru reflectare sau contemplare? • Voi putea să realizez proiecte în mod independent?
SOCIAL	• Se pune accent pe munca în grup sau pe interacțiunea socială? • Voi ajuta oamenii prin instruire, predare, consiliere? • Voi avea posibilitatea să împărtășesc sentimentele, intuițiile și responsabilitățile mele? • Promovează această ocupație scopuri etice, umaniste?
ÎNTREPRINZĂTOR	• Oferă această ocupație posibilități de promovare? • Voi putea să-mi asum rolul de lider? • Va exista posibilitatea de a-mi exersa abilitățile de comunicare? • Este acesta un mediu de muncă dinamic și competitiv? • Voi putea să-mi utilizez abilitățile de negociere?
CONVENȚIONAL	• Este mediul suficient de structurat? • Voi putea să-mi exersez capacitățile organizatorice? • Valorifică acest mediu abilitățile mele de calcul și analiză a datelor? • Oferă mediul stabilitate și control?

- *Evaluarea alternativelor* pe baza informaţiilor existente şi alegerea celei mai potrivite (vezi fişa 46 din anexe). Este necesară evaluarea fiecărei alternative, în termeni de consecinţe asupra propriei persoane şi asupra persoanelor semnificative. Astfel, pentru fiecare opţiune se determină:
    - costurile şi beneficiile personale;
    - costurile şi beneficiile altora (membri ai familiei);
    - gradul de mulţumire, în cazul alegerii variantei respective;
    - aprobarea de către persoanele semnificative în cazul alegerii acelei variante.
- *Stabilirea unui plan* de implementare a deciziei şi punerea sa în aplicare. Acesta se referă la modul în care se vor dobândi cunoştinţele şi deprinderile necesare domeniului ales, se vor selecta şcolile, facultăţile sau locurile de muncă pentru care va aplica, modul în care se va face promovarea personală (curriculum vitae, scrisoare de intenţie, pregătire pentru interviu) - vezi fişele 44, 45 din anexe.

La vârsta adolescenţei, procesul de decizie asupra carierei este, în general, declanşat de factori externi, care impun presiunea de a alege un anumit traseu educaţional şi profesional. Indecizia care este posibil să apară în aceste condiţii poate să ia două forme:

a) indecizie ca *moment absolut normal* al procesului de decizie aflat în desfăşurare. Acest tip de indecizie este acompaniat de un comportament explorator, adolescentul fiind în căutare de informaţii despre sine şi despre traseele educaţionale şi ocupaţionale, evaluează alternative, abandonează şi caută variante etc.

b) indecizie ca manifestare a *indecisivităţii*. Incapacitatea de a lua o decizie se datorează fie lipsei unei strategii de evaluare a informaţiilor/variantelor, fie anxietăţii legate de situaţia de decizie. Acest fapt se manifestă printr-o excesivă dependenţă de alte persoane, evitarea/amânarea deciziei şi lipsa încrederii în sine (vezi stilurile decizionale descrise mai jos).

Stiluri decizionale

Stilul decizional reprezintă modalitatea proprie de a rezolva o situaţie care presupune alegerea între mai multe alternative. Adolescenţii puşi în faţa unei situaţii de decizie legată de carieră pot manifesta stiluri decizionale diferite (tabel 15.5.). Un stil decizional deficitar poate distorsiona sau împiedica prelucrarea informaţiilor legate de sine şi de domeniile de activitate, astfel încât rezultatul este unul dezadaptativ şi cu repercusiuni serioase asupra posibilităţii de planificare a carierei.

Tabel 15. 3. Stiluri decizionale

Stilul decizional	Caracteristici
planificat	abordare rațională a deciziei, echilibrată sub raportul participării cognitive și emoționale **„Sunt organizat și îmi fac planuri”**
agonizant	investire de timp și energie în adunarea datelor și în analiza alternativelor, ceea ce determină o supraîncărcare și amânarea deciziei **„Nu mă pot decide”**
impulsiv	acceptarea primei alternative disponibile, fără a căuta altele sau a aduna informație **„Decid acum și mă gândesc mai târziu”**
intuitiv	fundamentarea deciziilor pe sentimente și trăiri neverbalizate **„Simt că așa e bine”**
delăsător	amânarea oricărui proces de evaluare și acțiune în privința problemei **„Mă voi gândi mâine”**
fatalist	a lăsa decizia pe seama mediului sau a sorții **„Ce va fi, va fi”**
compliant	acceptarea deciziei altuia în locul deciziei individuale **„Dacă crezi că e bine...”**
paralitic	acceptarea responsabilității pentru decizie, ulterior manifestând incapacitate în inițierea procesului **„Știu că trebuie, dar pur și simplu nu pot să o fac”**

Variabile care restrâng paleta opțiunilor de carieră

Sexul persoanei. Există diferențe de gen în alegerea profesiei: pentru bărbați cele mai importante criterii în alegerea meseriei sunt: securitatea, posibilitățile de promovare și beneficiile materiale; pentru femei contează tipul de muncă, mediul muncii și colegii, însă datorită rolurilor de gen acceptate, în cadrul acestor domenii de opțiune, fetele aleg mai frecvent profesii considerate feminine „profesor, asistent medical, consilier”, iar băieții profesiile „masculine”. Aceasta, în condițiile în care diferențele de performanță între femei și bărbați în domeniile profesionale complementare pot fi explicate prin teoria expectanței: bărbații au expectanțe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanțe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine (Furnham, 1992).

Statutul socio-economic este o altă variabilă care influențează opțiunile și deciziile de carieră. Copiii proveniți din medii socio-economice defavorizate tind să aibă trasee educaționale mai scurte și aleg profesii care nu necesită pregătire îndelungată.

Bibliografie:

Brown, D., Brooks, L. (1991). *Career Counseling Techniques*. Allyn & Bacon.

Herr, E.L. (1996). *Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21st Century*. Conferința IAEVG, Dublin.

Holland, J.L. (1985). *Making vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments*. NY: Prentice Hall Inc.

Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. București: Sigma.

Klein, M.M. (1997). *Introducere în orientarea în carieră*. București: Institutul pentru Științele Educației.

Pitariu, H., Costin, A. (ed.), (1997). *Centrul de Orientare Școlară și Profesională*. Expert, Romania.

Osipow, S. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.

Capitolul 16

MODEL DE PROGRAMĂ PENTRU ORELE DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE SAU DE DIRIGENŢIE

Disciplina **Consiliere şi Orientare** are la bază şi promovează, prin dezvoltarea competenţelor generale şi specifice, următoarele valori şi atitudini:

- Respectul de sine şi promovarea propriei persoane;
- Responsabilitate socială şi relaţionare pozitivă cu ceilalţi;
- Stare de bine fizică şi mentală;
- Managementul procesului de învăţare şi dezvoltare personală;
- Implicare activă în planificarea vieţii şi a carierei.

Structura prezentului curriculum şcolar reflectă noul model de proiectare curriculară şi are următoarele componente:

1. Obiective cadru/domenii de competenţă
2. Obiective şi competenţe generale
3. Obiective şi competenţe specifice
4. Unităţi de conţinut
5. Sugestii metodologice
6. Valori şi atitudini

Propunerile prezentului curriculum *Consiliere şi Orientare* încurajează abordări flexibile şi adaptate cerinţelor concrete ale comunităţii şcolare în care se lucrează.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

16.1. CLASELE I-II

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană
2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării
5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
1.1. să recunoască elemente ale dezvoltării	1.1.1. să utilizeze terminologia privind părţile corpului
	1.1.2. să descrie principalele funcţiile ale organismului
	1.1.3. să sesizeze diferenţele de sex
	1.1.4. să enumere ciclurile de dezvoltare umană
1.2. să observe şi să descrie elemente de autocunoaştere	1.2.1. să identifice cinci caracteristici personale
	1.2.2. să enumere trei trăsături personale pozitive despre sine
	1.2.3. să exprime o trăsătură personală pozitivă despre sine
	1.2.4. să identifice propriile "puncte tari" şi "puncte slabe"
1.3. să sesizeze diferenţele individuale în creştere şi dezvoltare	1.3.1. să ofere exemple de asemănări şi deosebiri între oameni
	1.3.2. să descrie modul prin care se aseamănă şi se diferenţiază de alţii
	1.3.3. să recunoască faptul că fiecare persoană are "puncte tari" şi "puncte slabe"
	1.3.4. să recunoască faptul că aceeaşi situaţie poate să genereze reacţii comportamentale diferite

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
2.1. să recunoască elemente de comunicare	2.1.1 să sesizeze componentele comunicării
	2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală şi nonverbală
	2.1.3. să identifice regulile de participare la discuţiile de grup
	2.1.4. să aplice regulile de participare la discuţiile de grup
2.2. să utilizeze modalităţi de comunicare eficientă	2.2.1. să compare diferite tipuri de ascultare
	2.2.2. să exerseze deprinderile de ascultare activă
	2.2.3. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situaţie de "criză" şi de a cere ajutor
	2.2.4. să descrie importanţa muncii în grup
	2.2.5. să aplice abilităţile de comunicare în grup
2.3. să observe şi să adopte abilităţi de relaţionare pozitivă cu ceilalţi	2.3.1. să descrie ce este o prietenie
	2.3.2. să sesizeze modalităţile potrivite de a-ţi face prieteni
	2.3.3. să observe modalităţile acceptabile de câştigare a atenţiei
	2.3.4. să adopte atitudini pozitive faţă de ceilalţi, incluzând încrederea, respectul
	2.3.5. să evite atitudinile negative faţă de ceilalţi

3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
3.1. să recunoască comportamentele sănătoase şi comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate
	3.1.2. să diferenţieze între substanţele sănătoase şi cele care afectează sănătatea
	3.1.3. să identifice alimentele sănătoase
	3.1.4. să descrie rolul medicamentelor
	3.1.5. să diferenţieze între medicamente şi substanţele toxice
	3.1.5. să descrie modalităţi de transmitere a bolilor
3.2. să adopte deprinderi şi comportamente favorabile menţinerii şi promovării sănătăţii	3.2.1. să practice o igienă personală, care include îngrijirea dinţilor, a ochilor, a părului, a tegumentelor, a unghiilor
	3.2.2. să utilizeze echipamente şi comportamente de protecţie ca: folosirea centurii de siguranţă în maşină, aplicarea unor creme de protecţie împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activităţile sportive
	3.2.3. să aleagă locuri de joacă cu expunere minimă la situaţii periculoase
	3.2.4. să enumere modalităţile de asistenţă în situaţii de ameninţare a integrităţii fizice şi / sau mentale
	3.2.5. să dea exemple de situaţii în care ne sunt influenţate deciziile privind comportamentele sănătoase şi cele de risc
3.3. să observe şi să descrie rolul emoţiilor în promovarea sănătăţii mentale	3.3.1. să recunoască cuvinte care exprimă emoţii
	3.3.2. să utilizeze modalităţi potrivite de exprimare a emoţiilor plăcute şi neplăcute
	3.3.3. să descrie efectele emoţiilor asupra organismului
	3.3.4. să recunoască, în exemple din viaţa de zi cu zi, rolul emoţiilor

LUCIAN BLAGA UNIVERSITY LIBRARY

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
4.1. să identifice factori care influenţează motivaţia pentru învăţare	4.1.1. să identifice surse de motivaţie pentru învăţare
	4.1.2. să diferenţieze între surse externe şi surse interne de motivaţie
	4.1.3. să identifice principalele surse interne /externe de motivare care au determinat o atitudine pozitivă faţă de învăţarea la o anumită materie
	4.1.4. să descrie relaţia dintre motivaţie şi efort în învăţare
	4.1.5. să observe influenţa interpretării performanţelor obţinute la o materie asupra motivaţiei pentru învăţare
	4.1.6. să interpreteze "eşecul" ca nevoie de ajutor
4.2. să descrie fazele învăţării şi rolul atenţiei în procesul de învăţare	4.2.1. să identifice fazele unei activităţi de învăţare
	4.2.2. să explice rolul momentului pregătitor şi al planificării în învăţare
	4.2.3. să recunoască modalităţile diferite de învăţare pe care le impun materii diferite
	4.2.4. să explice rolul exerciţiului în învăţarea la diferite materii
	4.2.5. să enumere modalităţi de prezentare a rezultatelor învăţării
	4.2.6. să identifice rolul atenţiei pe parcursul procesului de învăţare
	4.2.7. să descrie modalităţi de menţinere a atenţiei şi de control al factorilor distractori
4.3. să identifice relaţia dintre învăţarea şcolară şi activităţile cotidiene	4.3.1. să enumere cunoştinţele şi deprinderile importante care se dobândesc în şcoală
	4.3.2. să identifice activităţile cotidiene în care sunt necesare cunoştinţe şi deprinderi de scris-citit
	4.3.3. să identifice cunoştinţe şi deprinderi de calcul care se utilizează în activităţile cotidiene
	4.3.4. să descrie relaţia dintre performanţa şcolară şi performanţa în diferite activităţi extraşcolare

5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
5.1. să descrie evoluţia rolurilor şi a activităţilor principale ale unei persoane pe parcursul dezvoltării sale	5.1.1. să dea exemple de roluri şi activităţi pe care le desfăşoară un copil
	5.1.2. să descrie activităţile care definesc rolul de elev
	5.1.3. să identifice modificările ce apar în rolul de elev pe parcursul şcolarităţii
	5.1.4. să dea exemple de roluri şi activităţi pe care le desfăşoară adulţii
	5.1.5. să descrie locul profesiei în viaţa unui adult
5.2. să sesizeze elemente de planificare a traseului educaţional	5.2.1. să identifice decizii importante pe care le ia un elev în activitatea şcolară
	5.2.2. să enumere elemente care influenţează decizia unui elev de a se angaja în anumite activităţi şcolare sau extraşcolare
	5.2.3. să sesizeze rolul obiectivelor în planificarea şcolară
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să recunoască diversitatea profesiilor
	5.3.2. să identifice profesii, servicii şi produse specifice comunităţii locale
	5.3.3. să descrie activităţile specifice unei profesii cunoscute
	5.3.4. să identifice cerinţe specifice ale unor profesii cunoscute
	5.3.5. să descrie elemente din stilul de viaţă specific unei profesii

SUGESTII METODOLOGICE

- comentarea unor texte şi imagini reprezentând aspecte legate de: sănătate, învăţare şi performanţă, rolurile unei persoane, profesii etc.;
- identificarea unor imagini ilustrative pentru: dezvoltarea umană şi sănătate, rolurile şi activităţile umane, profesii şi locuri de muncă;
- completarea unor fişe de lucru;
- dramatizări, jocuri de rol;
- reprezentare prin desen a componentelor sănătăţii, trăsăturilor personale, rolurilor identificate, profesiilor cunoscute etc.;
- completarea unor desene lacunare;
- realizarea de colaje, colecţii, cărţi, desene, postere pe teme date (de exemplu: „ Corpul meu", „Cele mai importante lucruri despre mine", „Ce înseamnă să fii copil?", „Cartea mea despre învăţare", „Dicţionarul meseriilor")
- imaginarea unor situaţii de decizie;
- sortarea unor imagini în funcţie de criterii date;
- vizite în diverse instituţii;
- vizionare de filme.

CONŢINUTURI

1. Autocunoaşterea şi cunoaşterea celorlalţi
Asemănări şi deosebiri între oameni
Calităţi şi defecte
Calităţi personale
Prietenia şi nevoia de prieteni
Familia şi regulile în familie
Interacţiunea cu străinii

2. Abilităţile de comunicare şi relaţionare pozitivă cu ceilalţi
Modalităţi de comunicare
Reguli de comunicare în grup
Ascultarea activă
Comunicarea în situaţii de criză
Exprimarea emoţiilor

3. Starea de sănătate – starea de boală
Modalităţi de transmitere a bolilor
Prevenirea îmbolnăvirilor
Părţile corpului omenesc şi funcţiile acestora
Regulile de igienă personală şi colectivă
Regimul sănătos de viaţă
Medicamente şi substanţe toxice

4. Corpul uman
Acceptarea propriei corporalităţi şi a diferenţelor dintre sexe
Noţiuni elementare despre naştere
Alimentele şi rolul lor în funcţionarea organismului
Digestia şi funcţionarea sistemului digestiv

5. Învăţarea în şcoală
Surse de motivaţie pentru învăţare
"Eşecul" înseamnă nevoie de ajutor
Fazele învăţării
Rolul atenţiei în învăţare
Cum învăţ la limba română
Cum învăţ la matematică
Scrisul şi cititul în afara şcolii
Matematica de zi cu zi

6. Roluri şi activităţi umane
Rolurile unui copil de 9 ani
Evoluţia rolului de elev
Alegerea activităţilor şcolare şi extraşcolare
Obiectivele şi performanţa în activitate
Rolul de părinte
Locul profesiei în viaţa unui adult

7. Lumea profesiilor
Diversitatea profesiilor
Domenii profesionale specifice zonei
Ce ştiu despre profesii?

16.2. CLASELE III-VI

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană
2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale
4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării
5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
1.1. să recunoască varietatea schimbărilor fizice, mentale, emoţionale şi sociale care apar în pubertate	1.1.1. să descrie principalele funcţii ale organismului
	1.1.2. să recunoască modificările care apar în pubertate
	1.1.3. să recunoască emoţiile asociate cu schimbările în pubertate
	1.1.4. să analizeze modificările sociale asociate cu schimbările în pubertate
1.2. să definească şi să discute sensul conceptului de imagine de sine	1.2.1. să denumească caracteristici definitorii pentru o persoană
	1.2.2. să sesizeze caracteristicile propriei persoane
	1.2.3. să descrie cum se formează imaginea de sine şi relaţia ei cu manifestările comportamentale
	1.2.4. să descrie cum poate fi îmbunătăţită imaginea de sine
	1.2.5. să compare o imagine corporală realistă cu una nerealistă
1.3. să sesizeze diferenţele individuale în creştere şi dezvoltare	1.3.1. să descrie asemănările şi deosebirile dintre oameni şi modul în care oamenii sunt unici
	1.3.2 să descrie modul în care înţelegerea diferenţelor dintre oameni ajută la înţelegerea propriei persoane
	1.3.3. să discute modul în care comportamentul unei persoane influenţează trăirile şi comportamentul celorlalţi
	1.3.4. să analizeze situaţii care generează reacţii comportamentale diferite la persoane diferite
	1.3.5. să prezinte ciclurile de dezvoltare umană
	1.3.6. să analizeze diferenţele de nevoi în funcţie de vârstă

2. Dezvoltarea responsabilității sociale și formarea deprinderilor de interacțiune socială

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
2.1. să descrie ce este comunicarea	2.1.1 să sesizeze rolul comunicării
	2.1.2. să distingă între tipurile de comunicare verbală și nonverbală
	2.1.3. să recunoască, în exemple din viața cotidiană, mesajele unor forme de comunicare nonverbală
	2.1.4. să compare comunicarea verbală și cea nonverbală
2.2. să utilizeze modalități de comunicare eficientă	2.2.1. să exemplifice modalități de comunicare în situații diferite
	2.2.2. să enumere principalele bariere în comunicare
	2.2.3. să utilizeze abilitatea de a fi un bun ascultător
	2.2.4. să identifice persoanele potrivite pentru a comunica o situație de "criză" și de a cere ajutor
2.3. să recunoască rolul responsabilității sociale	2.3.1. să-și definească responsabilitățile în familie și școală – rolul de prieten, rolul de coleg, rolul de fiu/fiică, de nepot, de elev
	2.3.2. să dea exemple de responsabilități ale rolului de elev, coleg, prieten
	2.3.3. să recunoască nevoia de afiliere, de a accepta și de a fi acceptat
2.4. să observe și să adopte modalități de relaționare pozitivă cu ceilalți	2.4.1. să descrie ce este o prietenie
	2.4.2. să sesizeze modalitățile potrivite de a-ți face prieteni
	2.4.3. să observe modalitățile acceptabile de câștigare a atenției
	2.4.4. să adopte atitudini pozitive față de ceilalți, incluzând încrederea, respectul
	2.4.5. să evite atitudinile negative față de ceilalți

3. Dezvoltarea atitudinilor și a comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să recunoască comportamentele sănătoase și comportamentele de risc	3.1.1. să descrie componentele stării de sănătate
	3.1.2. să dea exemple de comportamente sănătoase și comportamente de risc
	3.1.3. să analizeze efectele comportamentelor de risc
	3.1.4. să enumere alimentele sănătoase și alimentele nesănătoase
	3.1.5. să sesizeze diferențele dintre produsele alimentare prin analizarea etichetelor
	3.1.6. să analizeze reclamele la produsele alimentare
3.2. să adopte deprinderi și comportamente favorabile menținerii și promovării sănătății	3.2.1. să practice o igienă personală, care include îngrijirea dinților, a ochilor, a părului, a tegumentelor, a unghiilor
	3.2.2. să utilizeze echipamente și comportamente de protecție ca: folosirea centurii de siguranță în mașină, aplicarea unor creme de protecție împotriva razelor ultraviolete, utilizarea unui echipament potrivit în activitățile sportive
	3.2.3. să aleagă locuri de joacă cu expunere minimă la situații periculoase
	3.2.4. să enumere modalitățile de asistență în situații de amenințare a integrității fizice și / sau mentale
3.3. să observe și să descrie rolul emoțiilor în promovarea sănătății mentale	3.3.1. să recunoască denumirile diferitelor emoții plăcute și neplăcute
	3.3.2. să utilizeze modalități potrivite de exprimare a emoțiilor plăcute și neplăcute
	3.3.3. să descrie efectele emoțiilor asupra organismului
	3.3.4. să recunoască, în exemple din viața de zi cu zi, rolul emoțiilor
	3.3.5. să sesizeze rolul emoțiilor în realizarea diferitelor activități

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învățare și management al învățării

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
4.1. să integreze motivația în complexul de factori implicați în învățare	4.1.1. să enumere factorii care influențează performanța școlară
	4.1.2. să explice rolul motivației în învățare
	4.1.3. să descrie relația dintre interesele specifice și motivația pentru învățare
	4.1.4. să identifice modul în care interese specifice proprii au influențat motivația pentru învățare
	4.1.5. să descrie relația dintre nivelul competențelor într-un domeniu și motivația pentru învățare
	4.1.6. să identifice modul în care nivelul propriilor competențe a influențat motivația și performanța în învățare
	4.1.7. să descrie modalități de control al atitudinii față de învățare
4.2. să utilizeze tehnici de învățare activă și de monitorizare a învățării	4.2.1. să analizeze relația dintre memorare și prelucrarea activă a informațiilor
	4.2.2. să identifice modalități de prelucrare activă a informației
	4.2.3. să explice rolul notițelor în învățarea activă
	4.2.4. să descrie modalități de organizare a materialului care trebuie învățat
	4.2.5. să discute eficiența modalităților pe care le utilizează pentru învățare
	4.2.6. să descrie rolul monitorizării în procesul de învățare
	4.2.7. să identifice modalități de monitorizare a procesului de învățare
	4.2.8. să explice rolul predicției, chestionării, sumarizării și clarificării în învățare
	4.2.9. să descrie modul propriu de monitorizare a învățării și să discute eficiența sa
4.3. să descrie și să realizeze planuri educaționale	4.3.1. să identifice elementele unui plan educațional
	4.3.2. să explice rolul obiectivelor în planificarea învățării
	4.3.3. să identifice tipurile de obiective care ghidează planificarea învățării
	4.3.4. să dea exemple de obiective de scurtă și lungă durată
	4.3.5. să descrie diferite activități și metode de realizare a obiectivelor care pot constitui conținutul unui plan educațional
	4.3.6. să formuleze obiective educaționale proprii pe baza necesităților educaționale identificate
	4.3.7. să realizeze planuri educaționale pornind de la necesitățile identificate și obiectivele formulate

5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
5.1. să descrie posibilităţile de şcolarizare existente	5.1.1. să enumere ciclurile de şcolarizare
	5.1.2. să descrie activităţile şi cerinţele specifice ale ciclurilor şcolare
	5.1.3. să identifice modalităţile de finalizare a ciclurilor şcolare şi posibilităţile de continuare a studiilor
	5.1.4. să identifice existenţa alternativelor în luarea deciziilor educaţionale
	5.1.5. să identifice modalităţi de învăţare complementare şcolii
5.2. să analizeze factorii implicaţi în determinarea traseului educaţional	5.2.1. să explice rolul învăţării şi a performanţelor şcolare în determinarea traseului educaţional al unui elev
	5.2.2. să analizeze rolul materiilor opţionale pentru dezvoltarea personală şi determinarea traseului educaţional
	5.2.3. să explice rolul intereselor şi competenţelor în alegerea materiilor opţionale
	5.2.4. să identifice factorii externi care influenţează deciziile educaţionale
5.3. să contureze o imagine realistă a profesiilor	5.3.1. să susţină valoarea şi utilitatea fiecărei profesii în societate
	5.3.2. să descrie caracteristicile unor locuri de muncă cunoscute
	5.3.3. să identifice cerinţele educaţionale, competenţele şi atitudinile necesare pentru practicarea unor profesii cunoscute
	5.3.4. să analizeze relaţia dintre profesie şi stilul de viaţă
	5.3.5. să descrie cariera profesională a unei persoane semnificative

SUGESTII METODOLOGICE

- discuţii de grup;
- joc de rol, joc de simulare;
- realizarea unor activităţi de grup: colaje, postere, afişe, desene, alcătuirea de meniuri, colecţii, manuale, hărţi ale unor trasee educaţionale etc.;
- completarea unor fişe de lucru;
- rezolvare şi construirea unor rebusuri pe teme date;
- completarea unor texte lacunare;
- exerciţii de ascultare activă;
- exerciţii de relaxare;
- realizarea în grup a unor proiecte;
- realizarea unor interviuri;
- vizite la diverse instituţii urmate de comentarea situaţiilor întâlnite;
- discuţii cu personalităţi locale;
- vizionare de filme.

CONŢINUTURI

1. Pubertatea
Modificările somatice şi fiziologice în pubertate
Emoţiile şi pubertatea

2. Autocunoaşterea
Imaginea corporală
Dezvoltarea umană (copil, tânăr, adult, vârstnic)

3. Comunicarea
Modalităţi de comunicare
Comunicarea nonverbală şi verbală
Barierele comunicării
Ascultarea activă
Factorii care influenţează negativ comunicarea
Comunicarea în situaţii de criză

4. Deprinderile de interacţiune socială
Prietenia
Cum să fac cereri?!
Încrederea şi respectul faţă de ceilalţi

5. Sănătatea
Dimensiunile stării de sănătate
Sănătatea emoţională
Sănătatea fizică
Sănătatea socială
Modalităţile de prevenire a îmbolnăvirilor
Regimul sănătos de viaţă
Alimentaţie sănătoasă
Reclamele şi alimentele

6. Motivaţie şi învăţare
Factorii care influenţează performanţa şcolară
Interesele specifice şi motivaţia pentru învăţare
Rolul competenţelor în performanţa şcolară
Cum pot determina o atitudine pozitivă faţă de învăţare

7. Tehnici de învăţare eficientă şi management al învăţării
Memorare şi învăţare activă
Luarea de notiţe
Schema lecţiei
Cum monitorizăm învăţarea: predicţie, chestionare, sumarizare, clarificare
Planurile educaţionale
Identificarea necesităţilor educaţionale
Obiectivele planului educaţional
Planul propriu de dezvoltare

8. Trasee educaţionale
Posibilităţi de şcolarizare
Tipuri de examene
Alternative educaţionale
Factorii care determină traseele educaţionale
Rolul părinţilor şi al prietenilor

9. Lumea profesiilor
Valoarea profesiilor
Locuri de muncă
Profesii şi cerinţe specifice
Profesie şi stil de viaţă
Carieră profesională

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

16.3. CLASELE VII-IX

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană
2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială
3. Dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăţi fizice şi mentale
4. Dezvoltarea capacităţii de management al învăţării
5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

1. Dezvoltarea conştiinţei de sine şi a atitudinilor pozitive faţă de propria persoană

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
1.1. să precizeze varietatea schimbărilor fizice, emoţionale şi sociale care apar în pubertate şi adolescenţă	1.1.1. să identifice şi să explice schimbările fizice asociate cu pubertatea
	1.1.2. să descrie varietatea reacţiilor emoţionale care însoţesc schimbările la pubertate
	1.1.3. să identifice şi să explice schimbările sociale asociate cu pubertatea
1.2. să analizeze componentele dezvoltării personale	1.2.1. să definească conceptul de imagine de sine
	1.2.2. să explice relaţia dintre cunoaştere de sine şi imagine de sine
	1.2.3. să evalueze efectele unei stime de sine pozitive şi ale unei stime de sine negative
	1.2.4. să identifice modalităţi de dezvoltare a imaginii de sine
	1.2.5. să descrie caracteristici prin care este unic
	1.2.6. să sesizeze importanţa încrederii în sine
	1.2.7. să identifice factorii culturali şi sociali în formarea imaginii corporale
	1.2.8. să definească ce este imaginea corporală
1.3. să recunoască elemente ale dezvoltării sexuale	1.3.1. să definească sexualitatea şi să explice valorile sexualităţii
	1.3.2. să descrie rolul normelor sociale în dezvoltarea atitudinilor şi a comportamentelor sexuale
	1.3.3. să manifeste interes pentru căutarea de informaţii privind dezvoltarea sexuală
	1.3.4. să precizeze elementele principale ale reproducerii
	1.3.5. să enumere diferite metode de contracepţie
	1.3.6. să precizeze metodele de prevenire a bolilor cu transmitere sexuală şi a HIV / SIDA
	1.3.7. să definească ce este SIDA şi modalităţile de transmitere a HIV
	1.3.8. să precizeze ce este un abuz sexual
	1.3.9. să identifice modalităţile de asistenţă în situaţii de abuz

2. Dezvoltarea responsabilităţii sociale şi formarea deprinderilor de interacţiune socială

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
2.1. să aplice metodele de comunicare pozitivă	2.1.1. să iniţieze exerciţii de demonstrare a caracteristicilor limbajului verbal şi non-verbal
	2.1.2. să aplice deprinderile de comunicare cu familia şi colegii
	2.1.3. să precizeze modalităţi potrivite de a-ţi face prieteni
	2.1.4. să explice care sunt barierele în comunicare
	2.1.5. să manifeste deprinderi care dezvoltă relaţiile interpersonale
	2.1.6. să evite relaţiile de manipulare şi exploatare
	2.1.7. să manifeste comunicare pozitivă cu ambele sexe
2.2. să definească presiunea grupului	2.2.1. să caracterizeze presiunea pozitivă şi presiunea negativă a grupului şi efectele lor
	2.2.2. să argumenteze rolul presiunii grupului în formarea unor valori proprii
	2.2.3. să explice care sunt efectele presiunii negative a grupului în formarea imaginii de sine şi a imaginii corporale
	2.2.4. să precizeze care sunt etapele de răspuns eficient la presiunea negativă a grupului
	2.2.5. să aplice etapele de a face faţă presiunii grupului în diferite situaţii
2.3. să aplice deprinderea de luare a deciziilor	2.3.1. să explice care sunt factorii care influenţează pozitiv şi negativ luarea unei decizii
	2.3.2. să precizeze etapele luării unei decizii
	2.3.3. să aplice etapele luării unei decizii în realizarea unor scopuri de scurtă şi de lungă durată
	2.3.4. să exemplifice situaţii concrete care afectează stabilirea unor scopuri personale
	2.3.5. să identifice scopuri pe termen scurt, lung şi de viitor
	2.3.6. să elaboreze scopuri de viitor şi să realizeze planurile de aplicare a acestora
	2.3.7. să elaboreze un plan de decizie în situaţii de presiune a grupului
2.4. să aplice abilităţile de comunicare asertivă	2.4.1. să caracterizeze comportamentul unei persoane asertive şi să definească asertivitatea
	2.4.2. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică pasiv şi să definească comunicarea pasivă
	2.4.3. să caracterizeze comportamentul unei persoane care comunică agresiv şi să definească comunicarea agresivă
	2.4.4. să explice efectele comunicării asertive, pasive şi agresive în formarea imaginii de sine şi în realizarea unor scopuri de scurtă durată, de lungă durată şi de viitor
	2.4.5. să ofere exemple de răspunsuri asertive, pasive şi agresive în diferite situaţii
	2.4.6 să aplice deprinderile asertive în situaţii de presiune a grupului

3. Dezvoltarea atitudinilor și a comportamentelor adecvate promovării propriei sănătăți fizice și mentale

Obiective de referință	Exemple de obiective operaționale
3.1. să inițieze comportamente care mențin și promovează sănătatea	3.1.1. să identifice comportamentele sănătoase și comportamentele de risc
	3.1.2. să explice care sunt efectele fumatului
	3.1.3. să explice ce este fumatul pasiv și care sunt efectele acestuia asupra sănătății
	3.1.4. să precizeze care sunt efectele de scurtă și de lungă durată ale consumului de alcool
	3.1.5. să definească dependența și efectele ei sociale, psihice și fizice
	3.1.6. să explice motivele pentru care unii tineri consumă alcool sau fumează
	3.1.7. să precizeze care pot fi comportamentele alternative fumatului și consumului de alcool
	3.1.8. să aplice comportamente alternative fumatului și consumului de alcool
3.2. să aplice abilitățile de comunicare în dezvoltarea comportamentelor care mențin și promovează sănătatea	3.2.1. să explice rolul influențelor sociale în formarea unor atitudini pozitive față de alcool și / sau fumat.
	3.2.2. să identifice modalități de a face față presiunii grupului în situații de risc – presiunea pentru consum de alcool sau pentru fumat
	3.2.3. să exerseze abilitățile de comunicare pentru evitarea consumului de alcool sau a fumatului
3.3. să definească conflictul și să aplice modalitățile de management al conflictelor	3.3.1. să descrie ce este un conflict
	3.3.2. să exemplifice diversele tipuri de conflict
	3.3.3. să enumere cauzele conflictului
	3.3.4. să precizeze care sunt reacțiile la conflict
	3.3.5. să exemplifice și să evalueze diferite metode de rezolvare a conflictelor
	3.3.6. să precizeze etapele managementului unui conflict și să elaboreze un plan de management al unei situații concrete de conflict
3.4. să aplice deprinderile de prevenire a afectivității negative	3.4.1. să recunoască diferite tipuri de emoții
	3.4.2. să exprime diferite emoții într-un mod asertiv
	3.4.3. să precizeze efectele diferitelor tipuri de emoții asupra organismului
	3.4.4. să explice care sunt etapele pregătirii pentru examen
	3.4.5. să explice care sunt modalitățile eficiente de pregătire pentru examen
	3.4.6. să aplice un plan de acțiune pentru pregătirea unui examen
	3.4.7. să precizeze relația dintre emoții – imagine de sine și comportament

4. Dezvoltarea unor tehnici eficiente de învăţare şi management al învăţării

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
4.1. să analizeze relaţia dintre factori şi performanţă în învăţare	4.1.1. să explice relaţia dintre nivelul de motivaţie şi performanţa în învăţare
	4.1.2. să explice influenţa emoţiilor asupra performanţei în învăţare
	4.1.3. să identifice surse de stres în învăţare şi modalităţile de management al stresului
	4.1.4. să discute rolul abilităţilor şi deprinderilor în performanţa şcolară
	4.1.5. să descrie stilul personal de învăţare şi modalitatea în care acesta influenţează performanţa/prezentarea produselor învăţării
	4.1.6. să analizeze modalităţile de dezvoltare a stilului personal în învăţare
4.2. să utilizeze modalităţi eficiente de management al învăţării	4.2.1. să explice rolul învăţării active şi a gândirii critice asupra materialului de învăţat
	4.2.2. să descrie şi să utilizeze modalităţi de luare de notiţe care facilitează prelucrarea activă a informaţiilor
	4.2.3. să monitorizeze progresul în învăţarea şcolară
	4.2.4. să identifice modalităţi de autorecompensare pentru progresele înregistrate
	4.2.5. să descrie modalităţi de management al stresului legat de examen
4.3. să demonstreze rolul planificării în învăţare	4.3.1. să explice rolul planificării în învăţare
	4.3.2. să descrie modificările care apar în practica de învăţare odată cu trecerea în învăţământul liceal
	4.3.3. să identifice necesităţile educaţionale proprii pentru adaptarea la tranziţie
	4.3.4. să realizeze planuri educaţionale pornind de la necesităţile educaţionale identificate

5. Dezvoltarea capacităţii de planificare a carierei

Obiective de referinţă	Exemple de obiective operaţionale
5.1. să identifice relaţia dintre planificarea carierei şi planificarea vieţii	5.1.1. să identifice relaţia dintre pregătirea educaţională şi oportunităţile de carieră profesională
	5.1.2. să delimiteze/recunoască posibilitatea de dezvoltare personală şi perfecţionare continuă prin practicarea unei profesii
	5.1.3. să identifice deprinderile şi competenţele transferabile
	5.1.4. să definească locul carierei în ansamblul rolurilor unei persoane
	5.1.5. să identifice posibilele conflicte de rol specifice vârstei adulte
5.2. să analizeze factorii implicaţi în deciziile legate de carieră şi planificarea vieţii	5.2.1. să analizeze relaţia dintre interese şi competenţe în alegerea traseului educaţional şi profesional
	5.2.2. să identifice profesiile existente în familie şi influenţa exercitată asupra propriilor decizii educaţionale şi profesionale
	5.2.3. să analizeze modul în care stereotipiile de gen influenţează alegerea activităţilor şi proiecţiile legate de carieră
	5.2.4. să discute influenţa mediului şcolar asupra traseului educaţional şi profesional
	5.2.5. să evalueze rolul atitudinilor pozitive faţă de sine în alegerea traseului educaţional şi profesional
5.3. să utilizeze surse diverse de informare pentru conturarea unei imagini realiste asupra profesiilor	5.3.1. să identifice surse formale şi informale de obţinere a informaţiilor despre profesiile de interes
	5.3.2. să descrie caracteristicile profesiilor de interes pe baza informaţiilor obţinute
	5.3.3. să relaţioneze oportunităţile de carieră cu necesităţile şi funcţiile societăţii
	5.3.4. să stabilească traseul educaţional relaţionat cu profesiile de interes
	5.3.5. să descrie relaţia dintre profesie, ocupaţie şi loc de muncă

SUGESTII METODOLOGICE

- discuţii de grup şi dezbateri;
- joc de rol;
- metode interactive de grup – problematizarea, brainstorming;
- completarea unor fişe de lucru şi a unor chestionare;
- exerciţii de ascultare activă;
- exerciţii de exprimare emoţională;
- exerciţii de luare de decizii;
- exerciţii de comunicare asertivă;
- comentarea unor texte şi filme;
- comentarea şi evaluarea unor situaţii problematice;
- elaborarea şi iniţierea unor proiecte (de exemplu, de promovare a stilului de viaţă sănătos sau a modalităţilor de management eficient al învăţării);
- exerciţii de relaxare;
- exerciţii de rezolvare de probleme;
- interviuri.

CONŢINUTURI

1. Adolescenţa
Schimbările fizice, sociale, psihice ale adolescenţei

2. Imaginea de sine şi imaginea corporală
Cunoaştere de sine – imagine de sine
Efectele unei stime de sine pozitive şi ale unei stime de sine negative
Imaginea corporală şi factorii care influenţează imaginea corporală

3. Introducere în sexualitate umană
Valorile sexualităţii
Acceptarea şi aprecierea propriului corp
Acceptarea diferenţelor de gen
Reproducerea umană
Metode contraceptive
Boli cu transmitere sexuală – (BTS-Bolile cu transmitere sexuală)
Informare privind HIV / SIDA
Abuz sexual
Prevenirea abuzului sexual

4. Comunicarea şi dezvoltarea relaţiilor interpersonale
Comunicare nonverbală
Comunicare verbală
Familia şi comunicarea în familie
Barierele comunicării
Relaţiile interpersoanle
Evitarea relaţiilor de manipulare şi de exploatare
Comunicarea cu ambele sexe într-un mod potrivit şi respectuos

5. Presiunea grupului
Presiunea pozitivă a grupului
Presiunea negativă a grupului
Relaţia dintre presiunea negativă a grupului şi imaginea de sine şi imaginea corporală
Etapele de a face faţă presiunii grupului

6. Luarea deciziilor

Factorii care influenţează luarea unei decizii
Decizie şi valoare personală
Etapele luării unei decizii responsabile
Stabilirea unor scopuri de scurtă şi de lungă durată
Planificarea viitorului
Luarea unei decizii responsabile în situaţii de presiune a grupului

7. Asertivitate – pasivitate - agresivitate

Drepturile asertive
Comportamentul asertiv – pasiv – agresiv
Dezvoltarea asertivităţii
Influenţa comportamentului asertiv, pasiv şi agresiv asupra imaginii de sine
Stabilirea scopurilor şi asertivitatea
Presiunea grupului şi comportamentul asertiv – pasiv – agresiv

8. Comportamente de risc

Fumatul şi efectele lui asupra organismului
Fumatul pasiv
Mituri despre fumat
Cauzele fumatului şi formarea atitudinilor faţă de fumat
Alcoolul şi efectele lui asupra organismului
Mituri despre alcool
Formarea atitudinilor faţă de consumul de alcool
Cauzele consumului de alcool la tineri
Identificarea comportamentelor alternative fumatului şi consumului de alcool
Luarea deciziilor în situaţii de presiune negativă a grupului (pentru a fuma sau a consuma alcool)
Deprinderea de a spune NU comportamentelor de risc

9. Conflictul şi managementul conflictelor

Definirea conflictului
Tipuri de conflicte
Cauze ale conflictelor
Reacţiile la conflicte
Metode de rezolvare a conflictelor
Etapele managementului conflictelor

10. Prevenirea afectivităţii negative

Emoţii pozitive – emoţii negative
Exprimarea emoţiilor
Efectele emoţiilor asupra organismului
Emoţii – imagine de sine - comportament
Pregătirea pentru examene
Factorii care influenţează negativ pregătirea pentru examene
Metode eficiente de pregătire pentru examene

11. Factori implicaţi în învăţare

Optim motivaţional
Anxietatea de examen
Dispoziţia afectivă şi învăţarea
Inteligenţa şcolară
Stil de învăţare

12. Managementul învăţării

Monitorizarea progresului
Autorecompensa
Planificarea învăţării
Identificarea necesităţilor educaţionale
Realizarea planurilor educaţionale

13. Planificarea carierei

Educaţie şi carieră
Profesie şi dezvoltare personală
Competenţe transferabile
Cariera profesională
Interesele profesionale
Relaţia dintre interese şi competenţe profesionale
Arborele profesiilor familiale
Stereotipii de gen în alegerea profesiei
Stima de sine şi alegerea profesiei
Surse de informare privind cariera educaţională şi profesională
Profesii şi cerinţe specifice
Profesie – ocupaţie – loc de muncă

16.4. CLASELE X-XII

DOMENII DE COMPETENȚĂ

1. Conştiinţă de sine şi atitudini pozitive faţă de sine
2. Responsabilitate socială şi deprinderi de relaţionare pozitivă
3. Prevenirea îmbolnăvirilor şi promovarea sănătăţii fizice şi mentale
4. Managementul învăţării
5. Planificarea carierei

1. Conştiinţă de sine şi atitudini pozitive faţă de sine

Competenţe generale	Competenţe specifice
1.1. analizează varietatea schimbărilor fizice, emoţionale, mentale şi sociale care apar în adolescenţă	1.1.1. precizează care sunt schimbările fizice asociate cu adolescenţa
	1.1.2. analizează varietatea reacţiilor emoţionale care însoţesc schimbările în adolescenţă
	1.1.3. analizează schimbările sociale asociate cu adolescenţa
1.2. demonstrează abilităţi de dezvoltare a stimei de sine	1.2.1. defineşte stima de sine
	1.2.2. explică care sunt factorii care influenţează stima de sine
	1.2.3. descrie relaţia dintre stima de sine şi emoţii
	1.2.4. analizează relaţia dintre stima de sine şi comportament
	1.2.5. defineşte inteligenţa emoţională
	1.2.6. realizează un plan de dezvoltare a inteligenţei emoţionale
	1.2.7. realizează un plan de ameliorare a stimei de sine scăzute
	1.2.8. explică relaţia dintre stimă de sine şi imagine corporală
	1.2.9. îşi identifică punctele tari şi punctele slabe şi realizează planuri de îmbunătăţire a competenţelor
	1.1.10. identifică relaţia dintre caracteristicile personale şi comportamentele care favorizează succesul
1.3. demonstrează atitudini, abilităţi şi comportamente care promovează valorile sexualităţii	1.3.1.defineşte sexualitatea şi explică valorile sexualităţii
	1.3.2. recunoaşte şi evită presiunea negativă a grupului pentru implicarea în activităţi sexuale
	1.3.3. recunoaşte efectele unui act sexual neprotejat: BTS, HIV / SIDA, sarcini nedorite
	1.3.4. identifică semnele unei relaţii abuzive
	1.3.5. promovează un stil de viaţă responsabil
	1.3.6. analizează impactul familiei, al culturii, al religiei, al mass-mediei asupra propriilor gânduri, sentimente, valori şi comportamente legate de sexualitate
	1.3.7. recunoaşte efectele unui act sexual neprotejat: bolile cu transmitere sexuală, HIV/SIDA, sarcini nedorite
	1.3.8. enumeră avantaje şi limite ale modalităţilor de contracepţie
	1.3.9. analizează diferenţele de gen în percepţia sexualităţii
	1.3.10. identifică modalităţile de asistenţă în situaţii de abuz – medic, consilier şcolar, psiholog, părinţi
	1.3.11. proiectează un program de promovare a sănătăţii sexuale
	1.3.12. proiectează un program de prevenţie SIDA şi BTS

2. Responsabilitate socială şi deprinderi de relaţionare pozitivă

Competenţe generale	Competenţe specifice
2.1. demonstrează abilităţi de relaţionare pozitivă	2.1.1. identifică atitudinile negative faţă de sine şi faţă de ceilalţi
	2.1.2. aplică modelul comunicării pozitive în diferite situaţii
	2.1.3. identifică factorii care influenţează negativ o relaţie interpersonală
	2.1.4. aplică modalităţile de rezistenţă la presiunea grupului în diferite situaţii
	2.1.5. colaborează la activităţile de comunicare interpersoanlă
	2.1.6. identifică comportamentele potrivite într-o relaţie de prietenie
	2.1.7. evită formarea unor atitudini negative faţă de ceilalţi
	2.1.8. explică rolul regulilor în familie, în şcoală şi în societate
2.2. demonstrează abilităţi de rezolvare de probleme	2.2.1. defineşte ce este o problemă şi care sunt etapele rezolvării ei
	2.2.2. proiectează scopuri de viitor şi aplică modelul rezolvării de probleme
	2.2.3. identifică etapele deprinderii de a spune NU
	2.2.4. evaluează criteriile stabilirii scopurilor – specifice, măsurabile, adecvate, planificate în timp, realiste
	2.2.5. aplică criteriile de stabilire a scopurilor în diferite situaţii
	2.2.6. identifică factorii care influenţează negativ rezolvarea unei probleme
2.3. aplică deprinderi de comunicare asertivă	2.3.1. identifică modalităţi asertive de comunicare într-o situaţie critică
	2.3.2. aplică deprinderi de comunicare asertivă într-o situaţie de cerere sau refuz
	2.3.3. descrie cum comunicăm acceptarea unui compliment şi cum facem un compliment
	2.3.4. explică cum iniţiază, susţine şi încheie o conversaţie
2.4. demonstrează abilităţi de management al conflictelor	2.4.1. identifică tipuri de conflicte
	2.4.2. descrie posibilele cauze ale conflictelor
	2.4.3. explică reacţiile la diferitele tipuri de conflict
	2.4.4. evaluează diferitele metode de rezolvare a conflictelor
	2.4.5. identifică etapele managementului conflictelor
	2.4.6. aplică managementul conflictelor în situaţii concrete
	2.4.7. evaluează modul de aplicare a strategiilor de management al conflictelor în diferite situaţii

3. Prevenirea îmbolnăvirilor şi promovarea sănătăţii fizice şi mentale

Competenţe generale	**Competenţe specifice**
3.1. promovează un stil de viaţă sănătos	3.1.1. defineşte conceptul de stil de viaţă
	3.1.2. compară stilul de viaţă sănătos cu cel patogen
	3.1.3. proiectează un plan de dezvoltare a unui stil de viaţă sănătos
	3.1.4. abordează critic diversele influenţe sociale legate de stilul de viaţă
	3.1.5. identifică efectele unui stil de viaţă patogen
3.2. demonstrează abilităţi de intervenţie în scăderea comportamentelor de risc	3.2.1. defineşte ce este un comportament de risc
	3.2.2. dă exemple de comportamente de risc
	3.2.3. defineşte dependenţa psihică şi fizică
	3.2.4. analizează rolul influenţelor sociale şi ale grupului în consumul de substanţe
	3.2.5. analizează consecinţele sociale, psihice şi de sănătate ale consumului de alcool, de droguri şi ale fumatului
	3.2.6. colaborează la realizarea unui proiect de prevenire a comportamentelor de risc
	3.2.7. iniţiază activităţi de prevenire a comportamentelor de risc
	3.2.8. abordează critic reclamele la comportamentele de risc
3.3. demonstrează abilităţi şi metode de management al stresului	3.3.1. defineşte stresul
	3.3.2. identifică sursele de stres
	3.3.3. recunoaşte reacţiile emoţionale, cognitive, comportamentale, fiziologice la stres
	3.3.4. analizează diferite metode de adaptare la stres
	3.3.5. recunoaşte rolul gândurilor şi al emoţiilor ca indicatori ai stresului sau ai unei probleme ce trebuie rezolvată
	3.3.6. recunoaşte diferenţele de intensitate în manifestările emoţionale, cognitive şi comportamentale şi rolul lor în adaptare
	3.3.7. enumeră cauzele stresului de examen
	3.3.8. elaborează un plan de adaptare la stresul de examen
	3.3.9. aplică metodele de adaptare la stres
	3.3.10. demonstrează abilităţi de management al stresului în situaţii concrete
3.4. promovează atitudini şi comportamente care previn dezvoltarea afectivităţii negative	3.4.1. analizează relaţia convingeri –emoţii - comportamente
	3.4.2. identifică factorii care duc la formarea emoţiilor pozitive şi a celor negative, neplăcute
	3.4.3. analizează rolul gândurilor în formarea unor comportamente
	3.4.4. proiectează un program de pregătire pentru examene
	3.4.5. analizează consecinţele unei gândiri negative şi ale gândirii pozitive

4. Managementul învăţării

Competenţe generale	Competenţe specifice
4.1. analizează factorii implicaţi în învăţare	4.1.1. diferenţiază între factori interni şi factori externi implicaţi în învăţare
	4.1.2. descrie modul în care factori interni / externi au influenţat propria învăţare
	4.1.3. identifică modalităţi de neutralizare a influenţei negative a factorilor interni / externi asupra performanţelor
	4.1.4. explică relaţia dintre motivaţia intrinsecă şi motivaţia extrinsecă în învăţare
	4.1.5. realizează un profil al competenţelor şi al intereselor şi explică modul în care acestea afectează atitudinea faţă de învăţare
	4.1.6. analizează interacţiunea dintre performanţa şcolară şi atitudinea faţă de învăţare
	4.1.7. analizează critic relaţia dintre emoţie şi performanţă
4.2. descrie caracteristicile stilului personal de învăţare	4.2.1. identifică aspectele care definesc un stil de învăţare
	4.2.2. explică relaţia de complementaritate între stilurile de învăţare şi identifică situaţii care solicită modalităţi specifice de învăţare
	4.2.3. descrie stilul personal de învăţare şi modalitatea preferată de prezentare a rezultatelor învăţării
	4.2.4. identifică punctele tari / slabe ale stilului personal de învăţare
	4.2.5. identifică modalităţi de dezvoltare a stilului personal de învăţare
4.3. demonstrează deprinderi eficiente de învăţare şi management al învăţării	4.3.1. identifică deprinderi de învăţare dobândite în diverse situaţii de învăţare
	4.3.2. utilizează tehnici eficiente de luare de notiţe
	4.3.3. descrie o varietate de deprinderi de management al învăţării care contribuie la succesul în liceu
	4.3.4. explică efectele pozitive şi negative ale stresului asupra performanţelor în învăţare şi utilizează tehnici de management al stresului pentru creşterea performanţelor
	4.3.5. explică rolul gândirii critice în învăţare şi prezintă metoda adoptată pentru analiza critică a unui text care trebuie învăţat
	4.3.6. analizează rolul structurării materialului pentru performanţa în învăţare şi descrie modalităţi de organizare a acestuia
	4.3.7. descrie modalităţile eficiente de reactualizare a materialului
	4.3.8. explică rolul monitorizării în învăţare şi utilizează modalităţi de automonitorizare
	4.3.9. identifică resursele pe care şcoala le pune la dispoziţie pentru studiul individual şi posibilitatea de acces la acestea
	4.3.10. compară performanţele în învăţarea individuală şi cea de grup
4.4. demonstrează abilităţi de planificare a învăţării	4.4.1. identifică oportunităţi de învăţare pe care le oferă liceul şi importanţa lor pentru formarea personală
	4.4.2. realizează planuri educaţionale în funcţie de competenţele şi necesităţile personale de învăţare
	4.4.3. identifică modalităţile şi criteriile de selecţie a cursurilor opţionale
	4.4.4. discută rolul cursurilor opţionale şi al activităţilor extraşcolare în dezvoltarea personală
	4.4.5. compară modalităţile de pregătire superioară
	4.4.6. identifică oportunităţi şi contexte de învăţare existente în fiecare ciclu de dezvoltare umană

5. Planificarea carierei

Competenţe generale	Competenţe specifice
5.1. identifică şi utilizează surse diverse de informare pentru explorarea oportunităţilor de carieră	5.1.1. identifică surse accesibile de informare privind oportunităţile de muncă, dezvoltare personală şi implicare comunitară
	5.1.2. identifică modul de relaţionare a domeniilor ocupaţionale pe baza sistemului de clasificare a ocupaţiilor
	5.1.3. realizează un studiu al oportunităţilor de muncă specifice comunităţii
	5.1.4. abordează critic informaţiile legate de oportunităţile de carieră în funcţie de sursa lor
5.2. descrie caracteristicile personale implicate în planificarea carierei	5.2.1. identifică propriile competenţe, deprinderi şi domenii de interes
	5.2.2. explică relaţia dintre experienţa de învăţare, interese şi competenţe
	5.2.3. enumeră deprinderile de învăţare transferabile în muncă
	5.2.4. analizează adecvarea dintre stilul personal şi opţiunea pentru o profesie
	5.2.5. descrie importanţa abilităţilor de muncă individuală şi în grup pentru realizarea sarcinilor profesionale
	5.2.6. descrie interacţiunea dintre stilul personal şi locul de muncă
	5.2.7. analizează influenţa pe care o exercită stereotipurile de gen asupra alegerii profesiei
	5.2.8. compară factorii interni şi externi care pot limita sau extinde oportunităţile de carieră pe care le ia în considerare o persoană
5.3. conturează o imagine realistă a lumii profesiilor	5.3.1. discută avantajele şi dezavantajele alegerii profesiilor de interes
	5.3.2. stabileşte traseele educaţionale şi cerinţele de formare relaţionate cu profesiile de interes
	5.3.3. compară diversitatea şi caracteristicile profesiilor în diverse ţări din Europa
	5.3.4. evaluează transferabilitatea competenţelor între diverse profesii
	5.3.5. discută relaţia dintre profesie, ocupaţie şi loc de muncă
	5.3.6. explică influenţa situaţiei economice şi politice asupra oportunităţilor de muncă
	5.3.7. discută rolul şansei în construirea unei cariere profesionale
5.4. integrează planificarea carierei în cadrul mai larg al planificării vieţii	5.4.1. stabileşte relaţia dintre carieră şi stil de viaţă
	5.4.2. identifică influenţa carierei asupra celorlalte roluri pe care le îndeplineşte un adult
	5.4.3. descrie modul în care diverse modificări sau tranziţii apărute în viaţa unei persoane influenţează dezvoltarea carierei sau desfăşurarea rolurilor
	5.4.4. include tranziţia şi schimbarea ca elemente normale ale procesului de dezvoltare a carierei
	5.4.5. realizează un plan de carieră de 5 ani, incluzând şi expectanţe legate de modificarea rolurilor
	5.4.6. identifică modalităţi de educaţie şi dezvoltare personală complementare muncii
5.5. demonstrează abilităţi de promovare a imaginii proprii în vederea realizării profesionale	5.5.1. elaborează diverse tipuri de curriculum vitae (CV)
	5.5.2. redactează scrisori de intenţie
	5.5.3. identifică întrebări care pot să apară într-un interviu şi prezintă într-o lumină favorabilă caracteristicile personale relevante
	5.5.4. demonstrează asertivitate în interviuri şi dialoguri

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SUGESTII METODOLOGICE

- metode interactive de grup: învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, problematizarea, simularea, jocul de rol, brainstorming;
- discuții de grup și dezbateri;
- elaborarea și inițierea unor proiecte și portofolii, individual și în grupuri de lucru;
- completarea unor fișe de lucru, chestionare;
- exerciții de ascultare activă;
- exerciții de exprimare emoțională;
- exerciții de luare de decizii;
- exerciții de comunicare asertivă și promovare personală;
- redactare de CV-uri și scrisori de intenție;
- comentarea unor texte, statistici, grafice, filme;
- comentarea și evaluarea unor situații problematice;
- exerciții de relaxare;
- realizarea genogramei familiei și studiul influenței stereotipiilor de gen;
- evaluarea intereselor, competențelor și experiențelor personale;
- realizarea de planuri educaționale și de carieră;
- exerciții de rezolvare de probleme;
- studii de piață;
- realizarea unor interviuri.

CONȚINUTURI

1. Adolescența
Schimbările fizice, sociale și psihice în adolescență
Rolul modelului și al idealului în formarea unor valori personale

2. Stima de sine
Definirea stimei de sine
Relația imagine de sine – stimă de sine – cunoaștere de sine
Formarea stimei de sine pozitive și a stimei de sine negative
Modalități de dezvoltare a stimei de sine
Inteligența emoțională
Mituri despre emoții

3. Sexualitatea
Valorile sexualității
Metode contraceptive
Prevenirea HIV/SIDA
Abuzul sexual

4. Deprinderile de relaționare pozitivă
Factorii care influențează negativ o relație
Mituri despre relații
Regulile în familie, școală, societate
Grupul și dinamica de grup

5. Rezolvarea de probleme
Definirea unei probleme
Factorii care influențează negativ rezolvarea unei probleme
Etapele rezolvării unei probleme
Aplicarea criteriilor de rezolvare a unei probleme la situații concrete
Criteriile de stabilire a scopurilor

6. Stilul de viaţă

Comportamente sănătoase – comportamente de risc
Stilul de viaţă patogen
Alcoolul şi dependenţa de alcool
Fumatul şi dependenţa de nicotină
Drogurile şi dependenţa de droguri
Rolul atitudinilor şi al normelor sociale în adoptarea unor comportamente de risc – consum de alcool, fumat, consum de droguri

7. Stresul şi managementul stresului

Definirea stresului
Sursele de stres
Reacţiile la stres
Modalităţile de adaptare la stres
Etapele managementului stresului

8. Managementul timpului

Etapele managementului timpului
Factorii care influenţează negativ un management eficient al timpului
Modalităţile de pregătire eficientă pentru examene

9. Prevenirea afectivităţii negative

Relaţia gânduri – emoţii – comportamente
Impactul emoţiilor pozitive şi al celor negative asupra planificării viitorului
Suicidul

10. Strategii eficiente de învăţare

Învăţarea eficientă
Factorii implicaţi în învăţare
Tehnici de organizare a materialului
Modalităţi de prelucrare activă a informaţiei
Strategii de studiu
Monitorizarea învăţării
Strategii de planificare
Abuzul sexual

11. Stil de învăţare

Modalităţile de învăţare
Tipuri de inteligenţă
Învăţarea individuală şi învăţarea în grup
Stiluri de învăţare complementare
Dezvoltarea stilului de învăţare

12. Oportunităţi educaţionale

Resursele educaţionale ale şcolii
Cursurile opţionale
Modalităţi de pregătire superioară
Oportunităţi permanente de învăţare şi dezvoltare personală

13. Oportunităţi de carieră

Surse de informare
Sistemul de clasificare a ocupaţiilor
Competenţe transferabile
Caracteristicile profesiei
Trasee educaţionale şi carieră
Diversitatea profesiilor
Profesie – ocupaţie – loc de muncă

14. Planificarea carierei

Experienţă – interese – competenţe
Abilităţi de muncă
Stilul personal în profesie
Stereotipii de gen în alegerea profesiei
Rolul şansei în dezvoltarea carierei
Tranziţia în carieră
Carieră şi stil de viaţă
Planul de carieră

15. Promovare personală

Curriculum vitae
Scrisoarea de intenţie
Interviul de angajare

ANEXE:

FIŞE DE LUCRU PENTRU ELEVI

FIŞA 1

ETAPELE PROIECTĂRII ACTIVITĂŢILOR DE CONSILIERE

1. Definirea problemei

....

2. Descrierea problemei

....

....

3. *Factori de formare şi dezvoltare a problemei*

....

....

4. Factori de menţinere şi de activare a problemei

....

....

5. Planul de intervenţie

- Obiectiv de lungă durată:

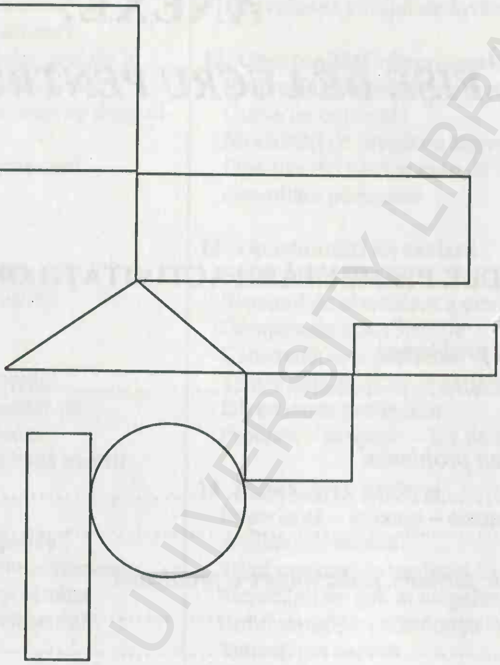
....

Obiective specifice:	Strategie de intervenţie:	Activităţi:
1.	*a)*.................. *b)*..................	....
2.	*a)*.................. *b)*.................. *c)*	....
3, 4, 5		

6. Evaluarea eficienţei intervenţiei

FIŞA 2

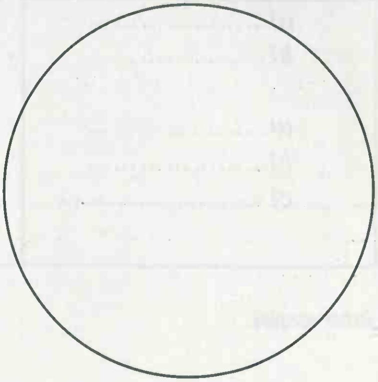
FIGURA GEOMETRICĂ



FIŞA 3

ASTĂZI MĂ SIMT ...

Desenează expresia cea mai potrivită a feţei tale pentru starea emoţională pe care o simţi acum!



FIŞA 4

CUM AR ARĂTA EMOŢIILE MELE DACĂ LE-AŞ VEDEA!

Desenaţi starea emoţională pe care o trăiţi în acest moment, printr-un obiect sau fenomen!

FIŞA 5

PUNCTE TARI ŞI PUNCTE SLABE

A. Punctele mele tari sunt …

-- --
-- --
-- --

B. Punctele mele slabe sunt … C. Oportunităţile mele sunt …

-- --
-- --
-- --

D. Ameninţările sunt ...

E. Alege o abilitate, o competenţă, notată la punctul B şi realizează un plan de dezvoltare a acesteia:

FIŞA 6

CINE SUNT EU?

Completează următoarele fraze:

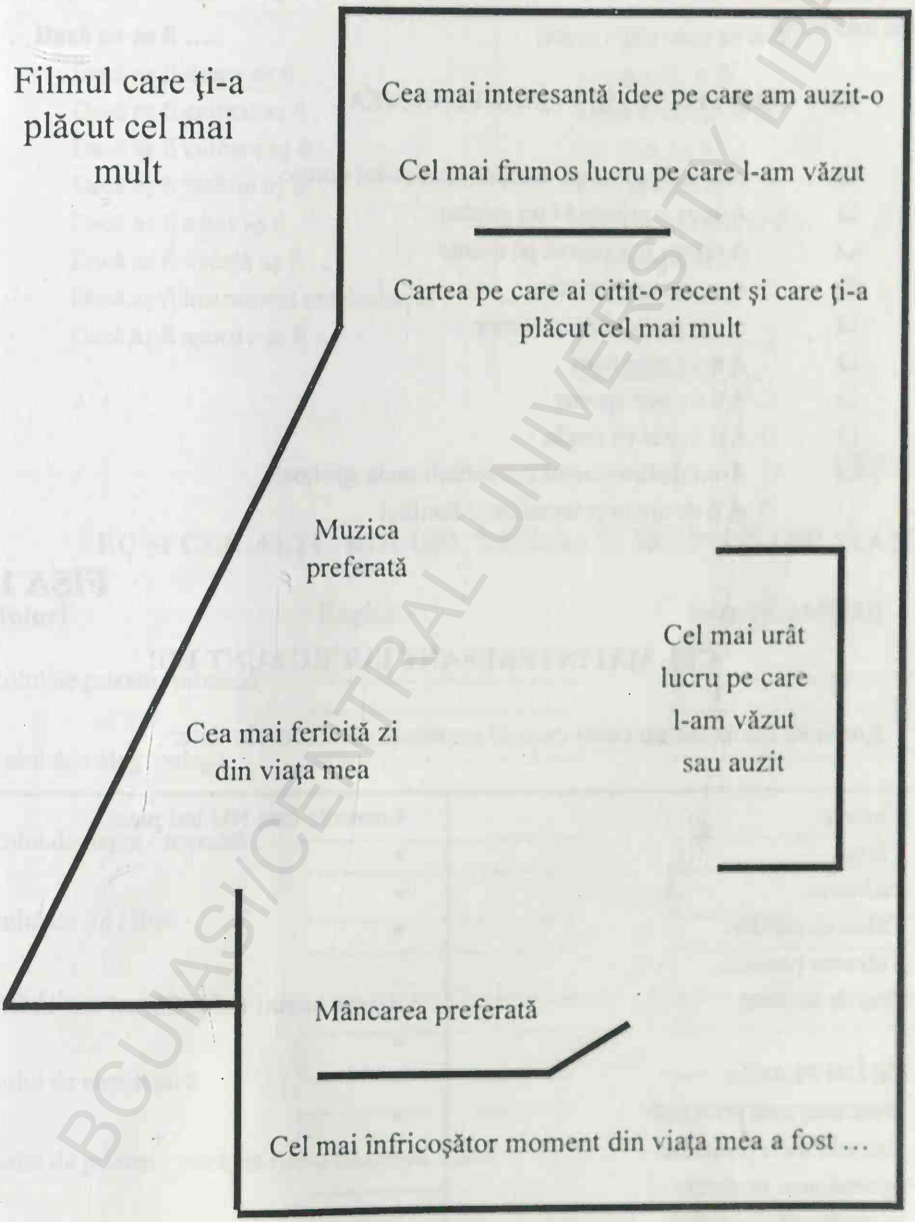
Oamenii de care îmi pasă cel mai mult sunt......
Mă simt mândru de mine pentru că.........
Oamenii pe care îi admir cel mai mult sunt....
Îmi place mult să ....
Îmi doresc să.....
Unul dintre cele mai bune lucruri făcute de mine este......
Mi-ar plăcea să devin.......
Îmi propun să.....
Prefer să.......... decât să........
Ştiu că pot să..........

FIŞA 7

AFIŞUL MEU PUBLICITAR!

Cum ar arăta un afiş publicitar despre tine!

FAŢA UMANĂ



Filmul care ţi-a plăcut cel mai mult

Cea mai interesantă idee pe care am auzit-o

Cel mai frumos lucru pe care l-am văzut

Cartea pe care ai citit-o recent şi care ţi-a plăcut cel mai mult

Muzica preferată

Cel mai urât lucru pe care l-am văzut sau auzit

Cea mai fericită zi din viaţa mea

Mâncarea preferată

Cel mai înfricoşător moment din viaţa mea a fost …

FIŞA 9

VALORILE MELE

Aşază în ordinea importanţei (de la cea mai importantă la cea mai puţin importantă) valorile prezentate mai jos. Care este cea mai importantă valoare pentru tine? Pe a doua coloană ordonează valorile aşa cum ar răspunde prietenul / prietena ta cea mai bună.

EU PRIETENUL MEU / PRIETENA MEA

☐ ☐ A avea bani să-mi cumpăr ceea ce-mi doresc
☐ ☐ A avea o prietenă / un prieten
☐ ☐ A merge în excursii pe munte
☐ ☐ A avea mulţi prieteni
☐ ☐ A citi multe cărţi preferate
☐ ☐ A avea note mari
☐ ☐ A fi un bun sportiv
☐ ☐ A fi în pas cu moda
☐ ☐ A-mi dedica timpul dezvoltării mele spirituale
☐ ☐ A fi de ajutor prietenilor şi familiei

FIŞA 10

CEL MAI INTERESANT LUCRU SUNT EU!

Elevii să realizeze un colaj care să cuprindă următoarele date:

Numele:
Vârsta:
Înălţimea:
Culoarea ochilor:
Culoarea părului:
Ziua de naştere:

CE ÎMI PLACE:
Mâncarea mea preferată:
Culorile mele preferate:
Sportul meu preferat:
Materiile preferate:

Lucrurile care NU îmi plac:

-
-
-

Aceste lucruri le fac **EU** cel mai bine!

-
-
-
-

FIŞA 11

DACĂ ...

Completaţi următoarele propoziţii:

DACĂ AŞ FI ...

Dacă eu aş fi ....

Dacă aş fi floare aş fi ...
Dacă aş fi animal aş fi ...
Dacă aş fi culoare aş fi ...
Dacă aş fi jucărie aş fi ...
Dacă aş fi actor aş fi ...
Dacă aş fi vedetă aş fi ...
Dacă aş fi instrument muzical aş fi ...
Dacă aş fi sportiv aş fi ...

CLASA MEA ...

Dacă clasa mea ar fi ...

O maşină, ar fi ...
O mâncare, ar fi ...
Un film, ar fi ...
O floare, ar fi ...
O emisiune TV, ar fi ...
O materie, ar fi ...
O profesie, ar fi ...
O melodie, ar fi ...
Un animal, ar fi ...

FIŞA 12

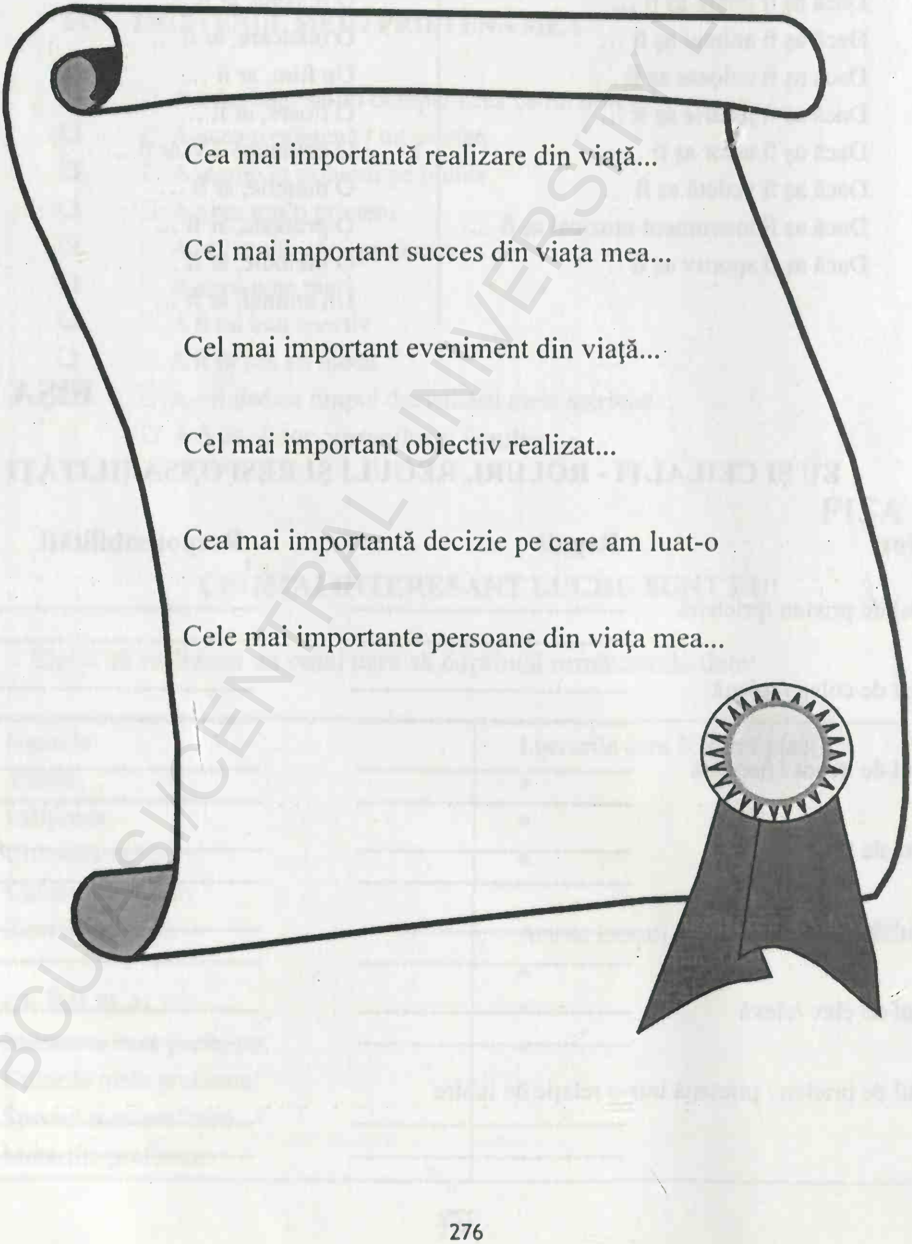
EU ŞI CEILALŢI - ROLURI, REGULI ŞI RESPONSABILITĂŢI

Roluri	**Reguli**	**Responsabilităţi**
Rolul de prieten /prietenă	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de coleg /colegă	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de nepot / nepoată	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de fiu / fiică	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de frate / soră	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de elev /elevă	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------
Rolul de prieten / prietenă într-o relaţie de iubire	------------------------------ ------------------------------	------------------------------ ------------------------------

FIŞA 13

DIPLOMA MEA

Completează spaţiile goale din diploma ta:



Cea mai importantă realizare din viaţă...

Cel mai important succes din viaţa mea...

Cel mai important eveniment din viaţă...

Cel mai important obiectiv realizat...

Cea mai importantă decizie pe care am luat-o

Cele mai importante persoane din viaţa mea...

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

FIŞA 14

CHESTIONARUL DE STIMĂ DE SINE

Evaluează fiecare afirmaţie în funcţie de criteriile notate (sunt în total dezacord - foarte de acord).

Interpretarea acestui chestionar se face numai individual, de către fiecare elev în parte. Chestionarul este numai o modalitate de introspecţie!

	Sunt în total dezacord	**Nu sunt de acord**	**De acord**	**Foarte de acord**
Simt că am multe calităţi bune.				
Câteodată mă simt nefolositor (nefolositoare).				
Simt că sunt o persoană de valoare cel puţin la egalitate cu ceilalţi.				
Aş dori să am mai mult respect faţă de mine însumi.				
Sunt capabil să fac lucruri la fel de bine ca şi ceilalţi oameni.				
Câteodată mă gândesc că nu sunt bun (bună) deloc.				
Am o atitudine pozitivă faţă de persoana mea.				
Simt că nu am prea multe motive să fiu mândru (mândră) de mine însumi.				
În general sunt satisfăcut(ă) de mine însumi.				
În general sunt înclinat(ă) să cred despre mine însumi că dau greş în ceea ce întreprind.				

FIŞA 15

EMOŢIILE ŞI STIMA DE SINE

Când mă simt ...	**Cred despre mine ...**
Bucuros Supărat Nervos Încântat Nemulţumit Izolat Mi-e frică	

FIŞA 16

CAREUL

Acest exerciţiu facilitează comunicarea dintre voi. Pentru acest scop, căutaţi câte trei colegi care să aibă caracteristicile înscrise în fiecare cadran.

Îi place îngheţata	**Joacă fotbal**	**Îi place culoarea roz**	**Merge des pe munte în excursii**
Este pasionat de informatică	**Are mulţi prieteni**	**Citeşte literatură SF**	**Nu fumează**
Pictează în timpul liber	**Şi-ar dori să piloteze un avion**	**Face mult sport**	**Îi place să mănânce pizza**
Colecţionează obiecte vechi	**Ascultă muzică retro**	**Are ochii verzi**	**Este îmbrăcat/ă cu o bluză de culoare albastră**

FIŞA 17

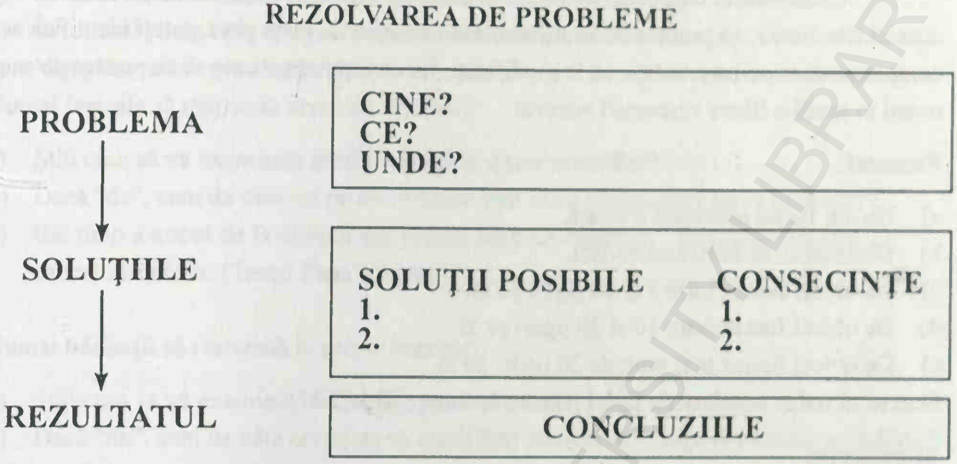
CONSECINŢE

Notaţi posibilele consecinţe ale următoarelor probleme:

Problema	**Consecinţe**
Scrierea pe pereţi	
Lovirea unui coleg	
Dacă iei ceva ce nu-ţi aparţine	
Dacă arunci în colegi cu un creion sau pix	
Dacă jigneşti sau vorbeşti urât cu un coleg	
Dacă falsifici notele din carnet	
Dacă iei ceva din magazin fără să-l plăteşti	
Mergem pe terenul de joacă fără să anunţăm părinţii	
Un coleg a spus ceva urât despre mine şi vreau să-l bat	
Mă uit în geanta colegului	
Vreau să îi iau pixul colegului	
Un coleg te convinge să fumezi cu el	

FIȘA 18

FIȘĂ DE LUCRU PENTRU REZOLVAREA DE PROBLEME


REZOLVAREA DE PROBLEME
PROBLEMA
CINE?
CE?
UNDE?
SOLUȚIILE
SOLUȚII POSIBILE
1.
2.
CONSECINȚE
1.
2.
REZULTATUL
CONCLUZIILE

FIȘA 19

FIȘĂ DE EVALUARE A COMPETENȚEI DE REZOLVARE DE PROBLEME

Indicatorii de performanță	Nivelul de realizare				Comentarii
	Niciodată	Rar	Frecvent	Întotdeauna	
Recunoașterea problemei					
Determinarea scopului problemei					
Identificarea alternativelor de soluționare					
Analiza consecințelor problemei					
Stabilirea criteriilor de evaluare a soluțiilor					
Evaluarea soluțiilor					
Selectarea celei mai adecvate metode de rezolvare a problemei					
Formularea soluției					
Aplicarea metodei selecționate					
Existența unor percepții diferite asupra problemei					
Identificarea și evaluarea metodelor alternative					
Comunicarea procesului de rezolvare altor persoane					

STILUL DE VIAŢĂ

Chestionarul cuprinde informaţii şi atitudini legate de stilul de viaţă. În urma acestui chestionar, vă puteţi evalua stilul dumneavoastră de viaţă şi vă puteţi identifica acele comportamente pe care trebuie să le modificaţi. Încercuiţi itemul care vi se potriveşte sau notaţi în spaţiile libere răspunsul adecvat.

Fumatul

a) Nu am fumat niciodată o ţigară.
b) Obişnuiesc să fumez câteodată.
c) De obicei fumez între 1 şi 10 ţigări pe zi.
d) De obicei fumez între 10 şi 20 ţigări pe zi.
e) De obicei fumez mai mult de 20 ţigări pe zi.
Doresc să reduc numărul de ţigări pe care le fumez. DA / NU

Alimentaţia

a) Cât de des luaţi micul dejun? ....
b) De câte ori luaţi masa pe zi? ....
c) Câte gustări luaţi între mese? ....
d) Cât de des mâncaţi carne (vită, porc, cârnaţi)? ....
e) Cât de des mâncaţi fructe? ....
f) Câtă sare adăugaţi la mâncare? ....
g) Faceţi eforturi să evitaţi alimentele care conţin grăsimi şi colesterol? ....
h) Faceţi eforturi să consumaţi alimente bogate în fibre vegetale? ....
i) Încercaţi să vă menţineţi o greutate normală? ....
j) Greutatea dumneavoastră este ....

Somn

a) Câte ore dormiţi în medie pe zi? ....

Alcool

a) Cum vă descrieţi referitor la consumul de alcool - neconsumator de alcool, consumator la ocazii foarte speciale, consumator ocazional sau consumator regulat? ....
b) Doriţi să reduceţi cantitatea de alcool consumată? ....

Exerciţiu fizic

a) Practicaţi în mod regulat vreun exerciţiu fizic – sport, activitate fizică? ....
b) V-aţi dori să intensificaţi activitatea fizică? ....

Alte comportamente

a) Când stați la plajă, folosiți creme sau loțiuni protectoare de soare?........................
b) Când conduceți sau mergeți cu mașina pe locul din față, purtați centura de siguranță?...
c) În cazul în care conduceți, respectați restricțiile de viteză?...............................
d) În ultimul an de câte ori ați condus, deși ați consumat alcool?............................
e) Vă spălați zilnic pe dinți?...

Numai **femeile** să răspundă la aceste întrebări:

a) Știți cum să vă examinați sânii pentru depistarea nodulilor?...........................
b) Dacă "da", cam de câte ori pe an vă examinați sânii pentru depistarea nodulilor?......
c) Cât timp a trecut de la ultimul test pentru secreție vaginală - pentru depistarea cancerului uterin (Testul Papa Nicolau)?...

Numai **bărbații** să răspundă la aceste întrebări:

a) Știți cum să vă examinați testiculele pentru noduli?..
b) Dacă "da", cam de câte ori pe an vă examinați testiculele pentru depistarea nodulilor?..

Comportamentele pe care îmi doresc să le modific pentru **îmbunătățirea stilului de viață** sunt:

a) ....
b) ....
c) ....
d) ....
e) ....

FIȘA 21

FUMATUL ȘI DEPENDENȚA DE NICOTINĂ

Citiți cu atenție următoarele afirmații și indicați dacă sunt adevărate sau false. În paranteze aveți răspunsurile corecte.

1. Fumatul te relaxează. (Fals)
2. Unele adolescente fumează pentru a preveni îngrășarea. (Adevărat)
3. Majoritatea tinerilor pot să se lase ușor de fumat. (Fals)
4. Este mult mai greu să renunți la consumul de alcool decât la fumat. (Fals)
5. Fumatul unor țigări mai "ușoare" este o modalitate de a renunța la fumat. (Fals)
6. Fumatul duce la dependența de nicotină. (Adevărat)
7. Adolescenții nu pot deveni dependenți de nicotină.(Fals)
8. Nicotina este un drog. (Adevărat)

9. Este periculos să fumezi în timp ce conduci maşina. (Adevărat)
10. O supradoză datorată fumatului poate fi mortală. (Adevărat)
11. Femeile fumătoare prezintă un risc crescut pentru pierderea sarcinii. (Adevărat)
12. Persoanele care stau în locuri unde se fumează prezintă la fel de multe riscuri de sănătate ca şi persoanele fumătoare. (Adevărat)
13. Fumatul previne consumul de alcool şi droguri. (Fals)

FIŞA 22

ALCOOLUL ŞI DEPENDENŢA DE ALCOOL

Citiţi cu atenţie următoarele afirmaţii şi indicaţi dacă sunt adevărate sau false. În paranteze aveţi răspunsurile corecte.

1. Un duş sau o cafea elimină efectele consumului de alcool. (Fals)
2. Este mai sănătos să consumi bere sau vin decât să consumi votcă sau ţuică. (Fals)
3. Alcoolul este un drog. (Adevărat)
4. Dacă consumi alcool când eşti supărat sau trist, te înveseleşti. (Fals)
5. Beţia şi alcoolismul este acelaşi lucru. (Fals)
6. Dacă o persoană încetează să mai consume alcool, ea nu mai este alcoolică. (Fals)
7. Majoritatea alcoolicilor sunt şomeri. (Fals)
8. Alcoolismul este un semn de slăbiciune morală. (Fals)
9. Cei mai mulţi alcoolici nu au casă sau familie. (Fals)
10. Consumul moderat de alcool nu afectează sănătatea unei femei însărcinate. (Fals)
11. Consumul excesiv de alcool creşte riscul de îmbolnăvire. (Adevărat)
12. Amestecarea băuturilor determină îmbătarea mai rapidă decât consumul unei singure băuturi. (Fals)

FIŞA 23

DROGURILE ŞI DEPENDENŢA DE DROGURI

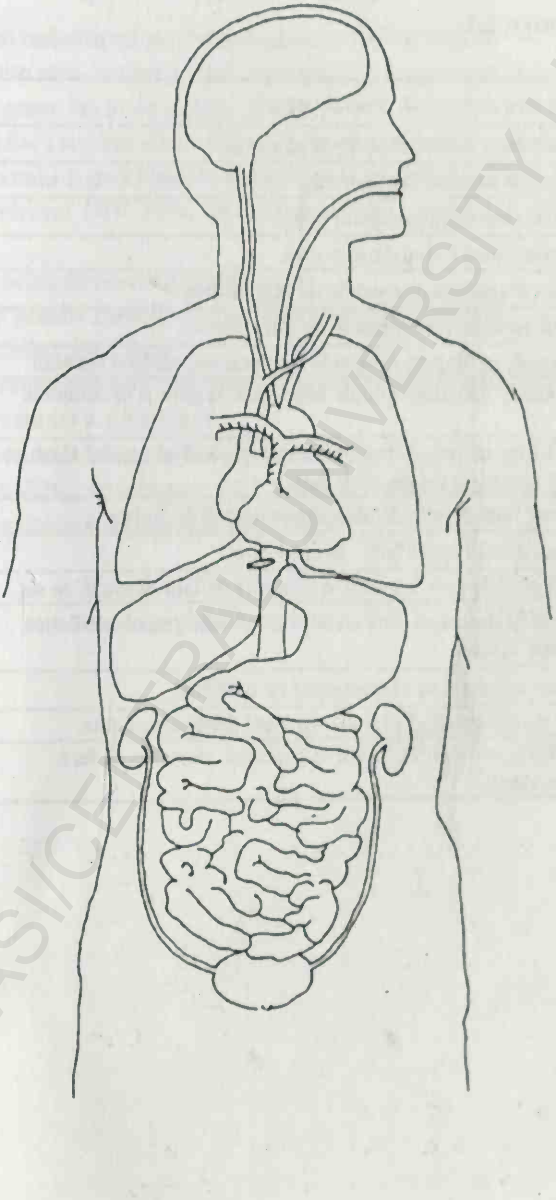
Citiţi cu atenţie următoarele afirmaţii şi indicaţi dacă sunt adevărate sau false. În paranteze aveţi răspunsurile corecte.

1. Consumul de droguri te face mai creativ. (Fals)
2. Drogurile te fac să comunici mai uşor. (Fals)
3. Nu poţi deveni dependent după o singură doză. (Fals)
4. Drogurile afectează creierul şi procesele cognitive. (Adevărat)
5. Marijuana nu duce la dependenţă. (Fals)
6. Adolescenţii nu pot deveni dependenţi. (Fals)
7. Poţi renunţa oricând la consumul de droguri, trebuie doar să vrei acest lucru. (Fals)
8. Persoanele dependente prezintă un risc crescut pentru infectarea cu HIV. (Adevărat)
9. Drogurile produse natural nu au efecte negative aspra sănătăţii. (Fals)

FIŞA 24

EFECTELE FUMATULUI ŞI ALE CONSUMULUI DE ALCOOL ASUPRA ORGANISMULUI

Identificaţi organele care sunt afectate de fumat şi de consumul de alcool.



FIŞA 25

ATITUDINI - ROLURILE DE SEX

Citeşte fiecare propoziţie şi decide ce crezi despre ea. Încercuieşte numărul care corespunde părerilor tale:

1 = perfect de acord, 2 = parţial adevărat, 3 = nesigur, 4 = parţial dezacord, 5 = dezacord total.

Femeile ar trebui să stea acasă şi să crească copii.	1	2	3	4	5
Femeile ar trebui să aibă o slujbă, chiar dacă au copii.	1	2	3	4	5
Bărbaţii care nu se căsătoresc nu sunt normali.	1	2	3	4	5
Bărbaţii sunt secretari şi asistenţi medicali buni.	1	2	3	4	5
Fetele ar trebui să poată juca fotbal dacă ar vrea.	1	2	3	4	5
Băieţii ar trebui să îţi ascundă sentimentele de câte ori pot.	1	2	3	4	5
Fetele ar trebui să îţi ascundă sentimentele de câte ori pot.	1	2	3	4	5
Bărbaţii care stau acasă, în timp ce nevestele lor muncesc, nu sunt normali.	1	2	3	4	5
Dacă ambii soţi muncesc, amândoi trebuie să se ajute la gătit şi la curăţenia casei.	1	2	3	4	5
Dacă ambii părinţi lucrează, fiecare trebuie să stea pe rând cu copilul lor mic, pentru ca celălalt să poată ieşi singur câteodată.	1	2	3	4	5
Femeilor le-a fost mai bine înainte de începerea mişcării feministe.	1	2	3	4	5
Cei mai mulţi bărbaţi doresc să fie "şefi" în casele lor.	1	2	3	4	5
Cele mai multe dintre fetele care urmează o facultate de fapt îşi caută un soţ.	1	2	3	4	5
Cele mai multe femei îţi doresc să aibă un soţ care să aibă responsabilitatea casei şi să aducă banii în casă.	1	2	3	4	5
Cei mai mulţi bărbaţi doresc să se căsătorească cu o virgină.	1	2	3	4	5
Este mai important pentru băieţi să practice sporturi decât pentru fete.	1	2	3	4	5
Atât băieţii, cât şi fetele ar trebui să înveţe să gătească, să coase, să facă curăţenie şi să spele vasele.	1	2	3	4	5

FIŞA 26

CE ŞTIU DESPRE SIDA?

Citiţi cu atenţie următoarele afirmaţii şi indicaţi dacă sunt adevărate sau false. În paranteze aveţi răspunsurile corecte.

1. Este periculos să îmbrăţişezi o persoană care are SIDA. (Fals)
2. SIDA se transmite prin contact sexual neprotejat cu o persoană infectată. (Adevărat)
3. Virusul HIV se poate lua de la toaletă. (Fals)
4. Eşti în siguranţă dacă stai într-o cameră cu o persoană infectată cu virusul HIV. (Adevărat)
5. Numai homosexualii şi prostituatele trebuie să se protejeze faţă de virusul HIV. (Fals)
6. Poţi contacta virusul HIV după un singur contact sexual cu o persoană infectată. (Adevărat)
7. SIDA este provocată de un virus. (Adevărat)
8. Un rezultat HIV pozitiv înseamnă că persoana are SIDA. (Fals)
9. SIDA atacă celulele roşii. (Fals)
10. Utilizarea prezervativului este una dintre cele mai eficiente metode de protecţie faţă de infestarea cu virusul HIV. (Adevărat)
11. SIDA se transmite de la mamă la făt. (Adevărat)
12. Persoanele dependente de droguri, care folosesc seringi nesterile pentru a-şi injecta drogul, au un risc crescut de infectare cu virusul HIV. (Adevărat)

FIŞA 27

PROGRAMUL SĂPTĂMÂNAL

Pornind de la activităţile zilnice, estimează timpul pe care îl petreci săptămânal cu următoarele activităţi:

Activitatea	Timpul estimat
Cursuri	
Studiu	
Somn	
Hrană	
Timp petrecut în familie	
Transport	
Cumpărături şi alte activităţi personale	
Prieteni şi alte relaţii importante	
Telefon	
Timp liber/Hobby	
Viaţă spirituală	
Altele:	

Sarcini:

1. Monitorizează acum modul în care îţi utilizezi timpul într-o săptămână.
2. Notează care a fost cea mai mare surpriză pe care ai avut-o în legătură cu modul cum îţi petreci timpul. ____________________
3. Numeşte o modificare pe care ai vrea să o faci în programul tău. ____________________
4. Fă-ţi un plan pentru această schimbare.

FIŞA 28

SCOPURI

Fiecare dintre noi îşi stabileşte scopuri simultan în mai multe aspecte importante ale vieţii: dezvoltarea personală, relaţiile cu familia, şcoala/profesia, stilul de viaţă. Pentru a nu neglija niciunul dintre aceste aspecte, identifică scopurile tale de lungă durată, de durată medie şi zilnice, pentru fiecare dintre ele. E bine să începi cu scopurile de lungă durată (anuale). Scopurile zilnice şi lunare trebuie să reflecte paşii în atingerea scopului anual.

Scop	Anual	Lunar	Zilnic
Dezvoltare personală			
Relaţiile cu familia			
Şcoală			
Stil de viaţă			

FIȘA 29

SITUAȚII DE STRES

Notați situațiile care v-au declanșat următoarele stări emoționale:

… nemulțumit de mine
- a)
- b)
- c)

… nervos
- a)
- b)
- c)

… nesigur de mine
- a)
- b)
- c)

… trist
- a)
- b)
- c)

… speriat
- a)
- b)
- c)

… furios
- a)
- b)
- c)

FIȘA 30

CE FACI DACĂ ...

Ești trist			
Ești nervos			
Te simți singur			
Ești nemulțumit			
Ești neliniștit			
Ți-e frică			

FIŞA 31

CUM TE SIMŢI ÎN GENERAL ...

Cum te simţi în general când ...	*Bifaţi pe o scală de la 1 la 10 cum vă simţiţi.* (1 este foarte neplăcut, 10 este foarte plăcut.)
Eşti la şcoală	1..10
Eşti acasă	1..10
Eşti cu prietenii	1..10
Citeşti cartea preferată	1..10
Te uiţi la TV	1..10
Înveţi pentru o teză	1..10
Te gândeşti la un examen important	1..10
Te cerţi cu un bun prieten	1..10
Iei o notă proastă	1..10
Participi la o competiţie sportivă	1..10
Te joci pe calculator cu prietenii	1..10

FIŞA 32

CE MĂ AJUTĂ CÂND SIMT CĂ SUNT ...

Când mă simt ...	**Ce mă ajută ... (cum mă ajut eu pe mine)**	**Ce tip de ajutor aş putea primi de la ceilalţi ...**
nervos agitat mi-e frică trist neliniştit nemulţumit		

Ce tip de ajutor aş putea primi de la alte persoane, dacă sunt într-un moment de stres:

-- --

-- --

-- --

FIŞA 33

LUCRURILE PE CARE LE FAC ÎN DIFERITE STĂRI EMOŢIONALE!

Mă simt …	şi atunci …
bucuros	
supărat	
izolat	
iubit	
dezamăgit	
neîndreptăţit	
nemulţumit	
abătut	
plictisit	
mi-e teamă	
mi-e frică	

FIŞA 34

LISTA PERSOANELOR PE CARE POT CONTA ÎN DIFERITE SITUAŢII!

Situaţia	Persoana care mă poate ajuta
… când mă lovesc	
… când un străin vrea să intre în casă	
… când mi-e frică	
… când cei mari mă lovesc	
… când văd un accident	
… când nu mă simt bine	
… când mă doare ceva	
… când nu ştiu la un test	
…când nu am încredere în mine	
…când părinţii mei sunt bolnavi	
…când mă cert cu un prieten	

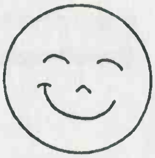
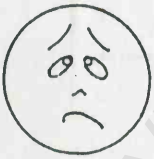
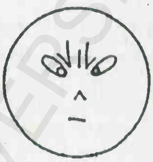
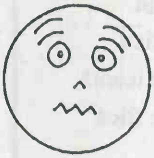
FIŞA 35

IDENTIFICAREA EMOŢIEI TRĂITE

Gândeşte-te cum te simţi în acest moment şi scrie numele emoţiei trăite în chenarul de mai jos:

Numele emoţiei:

Alege dintre figurile de mai jos pe cea care redă cel mai bine starea ta emoţională:

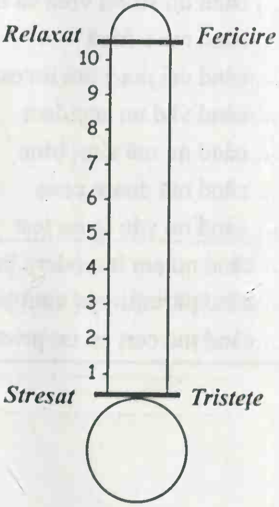
FIŞA 36

TERMOMETRUL EVALUĂRII STĂRII EMOŢIONALE

Evaluează cum te simţi în următoarele situaţii:

1) perioade de examene;
2) şcoala;
3) petrecere cu colegii;
4) activitatea de învăţare.

Notează intensitatea temperaturii tale emoţionale pentru fiecare dintre evenimentele enumerate.



FIŞA 37

CHESTIONAR DE INTERESE

ACTIVITĂŢI

Marchează pe coloana lui "Da" activităţile pe care ţi-ar plăcea să le faci. Pe coloana lui "Nu", marchează acele activităţi care îţi displac sau îţi sunt indiferente.

R	Da	Nu
• Să repar obiecte electrice	☐	☐
• Să repar automobile	☐	☐
• Să repar diverse instrumente	☐	☐
• Să fac obiecte din lemn	☐	☐
• Să cresc animale într-o fermă	☐	☐
• Să folosesc scule sau utilaje pentru prelucrări metalice	☐	☐
• Să fiu ghid la vânătoare sau pescuit	☐	☐
• Să urmez un curs de vânzări	☐	☐
• Să urmez un curs de desen tehnic	☐	☐
• Să urmez un curs de prelucrare a lemnului	☐	☐
• Să urmez un curs de mecanic auto	☐	☐
Total Da	☐	

I	Da	Nu
• Să citesc cărţi sau reviste ştiinţifice	☐	☐
• Să lucrez într-un laborator	☐	☐
• Să lucrez la un proiect ştiinţific	☐	☐
• Să fac o cercetare	☐	☐
• Să lucrez cu instrumente de laborator şi substanţe chimice	☐	☐
• Să citesc despre subiecte deosebite din pură curiozitate	☐	☐
• Să aplic matematica în problemele practice	☐	☐
• Să urmez un curs de fizică	☐	☐
• Să urmez un curs de chimie	☐	☐
• Să urmez un curs de matematică	☐	☐
• Să urmez un curs de biologie	☐	☐
Total Da	☐	

A	Da	Nu
• Să schiţez, să desenez sau să pictez	☐	☐
• Să joc într-o piesă de teatru	☐	☐
• Să fac design de mobilier, vestimentar	☐	☐
• Să cânt într-o formaţie, grup sau orchestră	☐	☐
• Să cânt la un instrument muzical	☐	☐
• Să scriu pentru o revistă sau pentru un ziar	☐	☐
• Să fac portrete sau fotografii	☐	☐
• Să scriu romane sau piese de teatru	☐	☐
• Să citesc sau să scriu poezie	☐	☐
• Să urmez un curs de artă	☐	☐
• Să fac aranjamente muzicale sau să compun muzică de orice fel	☐	☐
Total Da	☐	

S	Da	Nu
• Să mă aflu în compania unor educatori sau a unor terapeuţi importanţi	☐	☐
• Să citesc articole sau cărţi de sociologie	☐	☐
• Să lucrez pentru Crucea Roşie	☐	☐
• Să-i ajut pe alţii în problemele lor personale	☐	☐
• Să am grijă de copii	☐	☐
• Să studiez delincvenţa juvenilă	☐	☐
• Să predau la colegiu, facultate	☐	☐
• Să citesc cărţi de psihologie	☐	☐
• Să ajut persoanele handicapate	☐	☐
• Să urmez un curs despre relaţiile umane	☐	☐
• Să predau la liceu	☐	☐
Total Da	☐	

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

E	Da	Nu
• Să-i influenţez pe alţii	☐	☐
• Să vând ceva	☐	☐
• Să învăţ strategii pentru succesul în afaceri	☐	☐
• Să pornesc propriile mele afaceri sau servicii	☐	☐
• Să particip la un curs pe teme de vânzări	☐	☐
• Să urmez un curs scurt de administraţie şi conducere	☐	☐
• Să fiu manager de proiect	☐	☐
• Să supervizez munca altora	☐	☐
• Să întâlnesc persoane cu funcţii de conducere importante şi lideri	☐	☐
• Să conduc un grup pentru a-şi atinge obiectivele	☐	☐
• Să conduc o campanie politică	☐	☐
Total Da	☐	

C	Da	Nu
• Să completez formulare de impozite si taxe	☐	☐
• Să dactilografiez diverse documente sau scrisori	☐	☐
• Să operez cu numere în afaceri sau contabilitate	☐	☐
• Să lucrez cu orice fel de maşină de calcul	☐	☐
• Să ţin evidenţe detaliate ale cheltuielilor	☐	☐
• Să pun la punct un sistem de evidenţă	☐	☐
• Să urmez un curs de afaceri	☐	☐
• Să urmez un curs de contabilitate	☐	☐
• Să urmez un curs de matematică aplicată în comerţ	☐	☐
• Să fac operare pe calculator	☐	☐
• Să ţin o gestiune de materiale sau produse	☐	☐
Total Da	☐	

COMPETENŢE

Bifează pe coloana lui "Da" acele activităţi pe care le faci bine sau pentru care ai competenţe. Bifează pe coloana lui "Nu" acele activităţi pe care nu le-ai efectuat niciodată sau foarte rar.

R	**Da**	**Nu**
• Am folosit maşini de prelucrare a lemnului cum sunt: fierăstrăul, strungul, maşina de şlefuit	☐	☐
• Pot să fac un desen la scară	☐	☐
• Pot schimba o anvelopă sau uleiul la automobil	☐	☐
• Am lucrat cu unelte cum sunt: maşina de găurit, polizorul sau maşina de cusut	☐	☐
• Pot finisa mobilă sau obiecte de lemn	☐	☐
• Pot citi un plan (schiţă, proiect)	☐	☐
• Pot face reparaţii electrice simple	☐	☐
• Pot repara mobilă	☐	☐
• Pot folosi majoritatea uneltelor de tâmplărie	☐	☐
• Pot face reparaţii simple de aparate radio şi TV	☐	☐
• Pot face reparaţii simple la instalaţiile de apă	☐	☐
Total Da	☐	

I	**Da**	**Nu**
• Pot folosi algebra pentru a rezolva probleme matematice	☐	☐
• Pot realiza un experiment ştiinţific sau un studiu	☐	☐
• Înţeleg ce înseamnă „perioada de înjumătăţire" a unui element radioactiv	☐	☐
• Pot utiliza tabele de logaritmi	☐	☐
• Pot folosi un calculator sau o riglă de calcul	☐	☐
• Pot folosi un microscop	☐	☐
• Pot face un program pe computer	☐	☐
• Pot descrie rolul globulelor roşii din sânge	☐	☐
• Pot interpreta formule chimice simple	☐	☐
• Înţeleg de ce sateliţii artificiali nu cad pe pământ	☐	☐
• Pot numi trei mâncăruri care au un conţinut crescut de proteine	☐	☐
Total Da	☐	

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

A	Da	Nu
Pot cânta la un instrument muzical	☐	☐
Pot face parte dintr-un cor pe două sau patru voci	☐	☐
M-aş putea produce ca solist (muzical)	☐	☐
Pot juca într-o piesă de teatru	☐	☐
Pot face o lectură cu intonaţie	☐	☐
Pot redacta ştiri sau reportaje cu caracter tehnic	☐	☐
Pot schiţa portrete astfel încât subiecţii să poată fi recunoscuţi	☐	☐
Pot face o pictură, o acuarelă sau o sculptură	☐	☐
Pot face un aranjament muzical sau pot compune muzică	☐	☐
Pot face design vestimentar, de afişe sau mobilier	☐	☐
Pot scrie povestiri sau poezii	☐	☐
Total Da	☐	

S	Da	Nu
Consider că este uşor să vorbesc cu tot felul de oameni	☐	☐
Pot conduce o discuţie de grup	☐	☐
Dau explicaţii bune	☐	☐
Am participat la acţiuni de caritate sau de binefacere	☐	☐
Pot organiza un grup	☐	☐
Îi pot învăţa cu uşurinţă pe copii	☐	☐
Îi pot învăţa cu uşurinţă pe adulţi	☐	☐
Mă pricep să-i ajut pe oamenii care sunt supăraţi sau care au probleme	☐	☐
Pot organiza momente de divertisment la o petrecere	☐	☐
Pot fi agreabil celor mai în vârstă decât mine	☐	☐
Oamenii mă caută pentru a-mi povesti problemele lor	☐	☐
Total Da	☐	

E	Da	Nu
• Am câştigat un premiu în calitate de agent de vânzări	☐	☐
• Ştiu cum să fiu un manager de succes	☐	☐
• Sunt un bun orator	☐	☐
• Pot conduce o mică afacere	☐	☐
• Pot face ca un grup social sau de muncă să meargă bine	☐	☐
• Am reputaţia că pot să mă înţeleg cu persoane dificile	☐	☐
• Pot conduce o campanie de vânzări	☐	☐
• Pot organiza munca altora	☐	☐
• Sunt o persoană ambiţioasă şi categorică	☐	☐
• Reuşesc să-i determin pe alţii să facă lucrurile cum vreau eu	☐	☐
• Sunt un bun agent de vânzări	☐	☐
Total Da	☐	

C	Da	Nu
• Pot dactilografia 40 de cuvinte pe minut	☐	☐
• Pot folosi un calculator	☐	☐
• Pot să stenografiez	☐	☐
• Pot arhiva corespondenţa sau alte documente	☐	☐
• Am făcut muncă de birou	☐	☐
• Pot utiliza un program contabil	☐	☐
• Pot întocmi multe documente într-un timp scurt	☐	☐
• Pot folosi un computer	☐	☐
• Pot utiliza echipamente simple de procesare a datelor, cum ar fi, spre exemplu, o maşină de perforat cartele	☐	☐
• Pot să ţin evidenţa pe debit şi credit	☐	☐
• Pot ţine corect evidenţa plăţilor sau a încasărilor	☐	☐
Total Da	☐	

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

OCUPAŢII

Acesta este un inventar al sentimentelor şi al atitudinilor tale faţă de mai multe tipuri de munci. Arată care sunt ocupaţiile care te interesează şi te atrag, marcându-le pe coloana "Da". Arată ce ocupaţii îţi displac sau le consideri neinteresante, marcându-le pe coloana "Nu".

R	Da	Nu
• Mecanic de avion	☐	☐
• Pompier	☐	☐
• Mecanic auto	☐	☐
• Tâmplar	☐	☐
• Zoolog	☐	☐
• Silvicultor/ pomicultor	☐	☐
• Şofer de camion	☐	☐
• Controlor (supraveghetor, inspector)	☐	☐
• Inspector în construcţii	☐	☐
• Operator radio	☐	☐
• Şofer de autobuz	☐	☐
• Mecanic de locomotivă	☐	☐
• Mecanic	☐	☐
• Electrician	☐	☐

Total Da ☐
(R)

I	Da	Nu
• Meteorolog	☐	☐
• Biolog	☐	☐
• Astronom	☐	☐
• Tehnician într-un laborator medical	☐	☐
• Antropolog	☐	☐
• Zoolog	☐	☐
• Chimist	☐	☐
• Cercetător	☐	☐
• Scriitor de articole ştiinţifice	☐	☐
• Redactor la o revistă ştiinţifică	☐	☐
• Geolog	☐	☐
• Botanist	☐	☐
• Asistent de cercetare	☐	☐
• Fizician	☐	☐

Total Da ☐
(I)

A	Da	Nu
• Poet	☐	☐
• Dirijor de orchestră simfonică	☐	☐
• Muzician	☐	☐
• Romancier	☐	☐
• Actor	☐	☐
• Scriitor (corespondent voluntar)	☐	☐
• Orchestrator	☐	☐
• Jurnalist	☐	☐
• Artist plastic	☐	☐
• Cântăreţ	☐	☐
• Compozitor	☐	☐
• Sculptor	☐	☐
• Dramaturg	☐	☐
• Creator de desene animate	☐	☐

Total Da ☐

(A)

S	Da	Nu
• Sociolog	☐	☐
• Profesor de liceu	☐	☐
• Expert în delincvenţa juvenilă	☐	☐
• Logoped	☐	☐
• Consilier matrimonial	☐	☐
• Director de şcoală	☐	☐
• Specialist în fizioterapie	☐	☐
• Psiholog clinician	☐	☐
• Profesor de ştiinţe sociale	☐	☐
• Director la o agenţie de asistenţă	☐	☐
• Director al unei tabere de tineret	☐	☐
• Consilier personal	☐	☐
• Asistent social	☐	☐
• Consilier vocaţional	☐	☐

Total Da ☐

(S)

E	Da	Nu
• Broker	☐	☐
• Achizitor	☐	☐
• Director de publicitate	☐	☐
• Procuror	☐	☐
• Agent de asigurări	☐	☐
• Crainic radio-TV	☐	☐
• Director de firmă	☐	☐
• Director al unui restaurant	☐	☐
• Maestru de ceremonii	☐	☐
• Agent de vânzări	☐	☐
• Agent de vânzări imobiliare	☐	☐
• Ghid turistic	☐	☐
• Şef de raion în magazin	☐	☐
• Director de vânzări	☐	☐
• Dramaturg	☐	☐
• Creator de desene animate	☐	☐

Total Da ☐

(E)

C	Da	Nu
• Contabil	☐	☐
• Profesor de afaceri	☐	☐
• Revizor financiar	☐	☐
• Contabil	☐	☐
• Inspector de credite	☐	☐
• Grefier	☐	☐
• Casier	☐	☐
• Expert în taxe si impozite	☐	☐
• Inspector de gestiune	☐	☐
• Operator pe echipamente IBM	☐	☐
• Analist financiar	☐	☐
• Evaluator	☐	☐
• Casier / plătitor de salarii	☐	☐
• Inspector bancar	☐	☐

Total Da ☐

(C)

AUTOAPRECIERE

Pentru fiecare dintre caracteristicile următoare, spune ceea ce crezi cu adevărat despre tine însuţi, atunci când te compari cu alte persoane de aceeaşi vârstă. Încearcă să apreciezi corect felul în care te vezi. Încercuieşte numărul corespunzător şi evită să te evaluezi în acelaşi fel pentru fiecare tip de abilitate.

	Abilităţi mecanice	Abilităţi ştiinţifice	Abilităţi artistice	Abilităţi pedagogice	Abilităţi de vânzare	Abilităţi administrative
Crescut	7	7	7	7	7	7
	6	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5	5
Mediu	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2
Scăzut	1	1	1	1	1	1
	R	I	A	S	E	C

	Abilităţi manuale	Abilităţi matematice	Abilităţi muzicale	Abilităţi empatice	Abilităţi manageriale	Abilităţi de birou
Crescut	7	7	7	7	7	7
	6	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5	5
Mediu	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2	2
Scăzut	1	1	1	1	1	1
	R	I	A	S	E	C

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

CUM SĂ-ŢI ORGANIZEZI RĂSPUNSURILE

Începe pe pagina 1. Numără de câte ori ai marcat Da pe fiecare coloană. Scrie pe liniile următoare numărul obţinut pentru fiecare grup: Activităţi, Competenţe şi Ocupaţii.

Activităţi (p.1 – 3)	R	I	A	S	E	C
Competenţe (p. 4 -7)	R	I	A	S	E	C
Ocupaţii (p.8 - 9)	R	I	A	S	E	C
Autoapreciere (p.10) (Numărul încercuit)	R	I	A	S	E	C
	R	I	A	S	E	C
Scoruri totale	R	I	A	S	E	C

Literele care au cele mai mari trei valori desemnează codul tău personal. Scrie-l mai jos (dacă scorurile sunt egale sau foarte apropiate, pune ambele litere în acelaşi pătrat)

Codul personal	☐	☐	☐
	Cel mai mare	Al doilea	Al treilea

INVENTARUL VALORILOR

Marchează cu " + " valorile importante şi cu " – " pe cele neimportante:

Varietate	
Ajutorarea celorlalţi	
Independenţă	
Colegialitate	
Împlinire	
Apartenenţă	
Securitate	
Putere şi autoritate	
Echilibru între rolurile deţinute (în familie, profesie, societate)	
Creativitate	
Stabilitate	
Senzaţii tari, risc	
Profit material	
Ambianţa, mediul înconjurător (clima)	
Statut social	
Dezvoltare personală	
Competiţie	
Influenţă asupra celorlalţi	
Altruism	

Realizează un top 5 al valorilor marcate cu "+"	**Realizează un top 5 al valorilor marcate cu "-"**
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

STILUL DE VIAŢĂ DORIT

Acest chestionar este proiectat să te ajute în identificarea aspectelor stilului de viaţă pe care doreşti să-l câştigi prin alegerea unei cariere. Marchează importanţa pe care o are pentru tine fiecare aspect şi încearcă să identifici dacă stilul de viaţă pe care îl doreşti este compatibil cu cariera vizată.

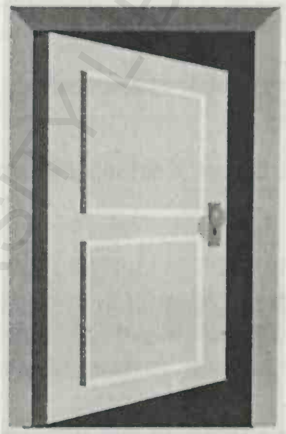
	Foarte important	***Importanţă medie***	***Puţin important***
A trăi într-o zonă rurală	☐	☐	☐
A avea timp pentru familie	☐	☐	☐
A călători mult	☐	☐	☐
A avea multe proprietăţi	☐	☐	☐
A avea mulţi bani	☐	☐	☐
A avea mult timp pentru hobby-uri	☐	☐	☐
Activitate politică	☐	☐	☐
Activitate civică	☐	☐	☐
Timp pentru sine	☐	☐	☐
Acces la educaţie permanentă	☐	☐	☐
Siguranţă	☐	☐	☐
A locui aproape de locul de muncă	☐	☐	☐
Program flexibil	☐	☐	☐

FIŞA 40

JOB-UL MEU IDEAL

În construcţia carierei, un lucru foarte important este să te proiectezi în viitor. Gândeşte-te cum ar arăta locul tău de muncă ideal şi descrie:

- Atribuţiile pe care le vei avea:
- Programul:
- Stilul de lucru:
- Mediul în care vei lucra:
- Stilul de viaţă pe care îl permite:
- Recompensarea:



FIŞA 41

FIŞĂ DE AUTOEVALUARE

Exerciţiile de autocunoaştere şi explorare a carierei pot să aducă informaţii noi sau să confirme informaţiile pe care le-ai avut. Completează în careul de mai jos:

M-a surprins să aflu despre mine:	**Mi s-a confirmat:**
Mi s-a clarificat:	**Întrebări care au apărut:**

FIŞA 42

ANALIZA OCUPAŢIEI

Următoarele repere te vor ajuta să-ţi evaluezi opţiunea de carieră pe mai multe dimensiuni. Încearcă să aduci informaţii cât mai detaliate pentru ca evaluarea ta să fie cât mai corectă.

Ocupaţia ______________________________

1.Cerinţele educaţionale:

2. Sarcini şi atribuţii de lucru:

3. Posibilităţi de dezvoltare:

4. Există ceva care ar face această muncă dificilă sau imposibil de realizat pentru mine?

5. Am resursele necesare pentru a satisface cerinţele educaţionale necesare?

6. Îmi aduce resursele materiale de care am nevoie?

7. Îmi aduce statutul şi forţa socială pe care o doresc în muncă şi comunitate?

8. Îmi oferă securitatea de care am nevoie?

9. Îmi oferă stabilitatea de care am nevoie?

10. Îmi oferă independenţa de care am nevoie?

11. Voi putea lucra în zona geografică în care doresc?

12. Îmi aduce stilul de viaţă dorit?

13. Îmi oferă posibilitatea de dezvoltare pe care mi-o doresc?

14. Îmi oferă timp pentru familie şi alte activităţi desfăşurate în afara muncii?

15. Îmi oferă posibilitatea de a fi recunoscut şi valorizat ca individ?

16. Îmi oferă posibilitatea de a lucra cu oamenii cu care doresc?

17. Este munca suficient de antrenantă?

18. Îmi permite şi realizarea unor activităţi de teren?

19. Alte aspecte importante pentru mine:
....
....

20. Evaluarea globală a acestei ocupaţii:

- îmi place
- îmi place puţin
- mi-e indiferentă
- nu-mi place
- nu-mi place deloc

FIȘA 43

ASPIRAȚII

Scrie dedesubt ocupațiile pe care le iei în considerare atunci când te gândești la viitorul tău.

OCUPAȚIA

1. ______________________________
2. ______________________________
3. ______________________________
4. ______________________________
5. ______________________________

Cere Clasificarea Ocupațiilor din România (COR) și identifică pentru fiecare dintre ele: domeniul în care sunt încadrate, deprinderile necesare, nivelul educațional cerut. Vei învăța, astfel, multe lucruri despre ocupațiile relaționate și deprinderile transferabile.

FIȘA 44

SCOPURI DE CARIERĂ

Ținând cont de fanteziile tale despre carieră, formulează câteva scopuri legate de muncă și carieră pentru următorii 20, 10 și 5 ani. Fii cât se poate de concret și specific. Pentru a stabili scopurile, începe cu punctul cel mai îndepărtat – 20 ani - și apoi continuă în ordine descrescătoare. Procedând invers, riști să stabilești scopuri care nu sunt legate în mod strict de visul tău.

Scopuri pe 20 ani:

____

____

Scopuri pe 10 ani:

____

____

Scopuri pe 5 ani:

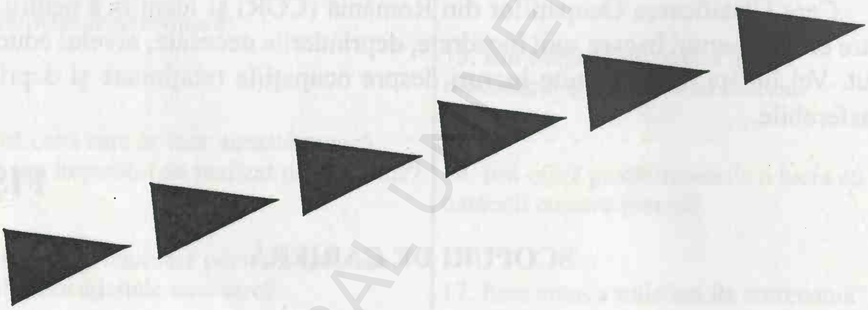
____

____

FIŞA 45

LINIA CARIEREI
(evenimente de carieră)

Cariera nu este un lucru pe care îl obţii la un moment dat. Ea se construieşte pas cu pas şi este reprezentată de o suită de experienţe şi evenimente trecute, prezente şi viitoare. Încearcă să identifici experienţele şi evenimentele care construiesc cariera ta.



TRECUT **PREZENT** **VIITOR**

FIŞA 46

DECIZIA DE CARIERĂ

Criteriile trecute în tabelul de mai jos te ajută să compari opţiunile tale de carieră. Completează mai întâi rubricile din coloana I şi bifează apoi în dreptul opţiunii care valorifică acele caracteristici. La sfârşit, vei avea o imagine complexă a gradului de compatibilitate dintre opţiuni şi caracteristicile personale.

	OPŢIUNEA 1	**OPŢIUNEA 2**	**OPŢIUNEA 3** ....
A. Interesele mele **1.** **2.** **3.**			
B. Valori de muncă **1.** **2.** **3.** **4.** **5.** **6.**			
C. Deprinderi **1.** **2.** **3.** **4.** **5.** **6.** **7.** **8.** **9.**			
D. Nivel educaţional pe care intenţionez să-l ating **1.** **2.**			
E. Stil de viaţă dorit **1.** **2.** **3.** **4.** **5.**			
F. Alte nevoi / dorinţe **1.** **2.** **3.** **4.**			

ASCR

Editura ASCR
vă recomandă

Russell A. Barkley, *Copilul dificil. Manualul terapeutului pentru evaluare şi pentru trainingul părinţilor*, 2011.

Adriana Băban, *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, 2011.

A.T. Beck, A. Freeman, D.D. Davis şi colaboratorii, *Terapia cognitivă a tulburăril de personalitate*, 2011.

Oana Benga (coordonator), *Jocuri terapeutice*, 2009.

Adina Botiş Matanie, Anca Axente, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinez fără să răneşti*, 2011.

Constanţa Buzea, *Cărticică de doi ani; Cărticică de trei ani; Cărticică de patru ani, Cărticică de cinci ani; Cărticică de şase ani*, 2011.

Sofia Chirică, Daniela Andrei, Cătălina Ciuce, *Aplicaţii practice ale psihologiei organizaţionale*, 2009.

Corneliu-Marius Cioara, *Biasarea atenţiei în anxietate*, 2009.

Theodor Hellbrügge, J. Hermann von Wimpffen, *Primele 365 de zile din viaţa unui copil*, 2009.

Thea Ionescu, *Copiii fac ordine! Categorizarea la vârsta preşcolară*, 2008.

Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum şi competen Un cadru operaţional*, 2010.

Kállay Éva, *Trauma. From pathology to growth*, 2011.

Robert L. Leahy, Stephen J. Holland, *Planuri de tratament şi intervenţii pentru depresie şi anxietate*, 2010.

Gabriela Lemeni, Anca Axente, *Consiliere şi Orientare. Ghid de educaţie pentru carieră. Activităţi pentru clasele IX-XII/SAM*, 2004.

Gabriela Lemeni, Loredana Mihalca, Codruţa Mih, *Consiliere şi Orientare. Ghi educaţie pentru carieră. Activităţi pentru clasele I-IV*, 2010.

Gabriela Lemeni, Mihaela Porumb, *Consiliere şi Orientare. Ghid de educaţie pentr carieră. Activităţi pentru clasele V-VIII*, 2011.

Gabriela Lemeni, Mircea Miclea, *Consiliere şi Orientare. Ghid de educaţie pentru carieră*, 2010.

Viorel Lupu, *Abordarea cognitiv-comportamentală în sexologie*, 2010.

Viorel Lupu, *Introducere în hipnoterapia și în psihoterapia cognitiv-comportamentală a copilului și a adolescentului*, 2009.

Viorel Mih, *Psihologie educațională* (vol. I și II), 2010.

Michel Minder, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, 2011.

Andrei C. Miu, *Emoție și cogniție. Lateralizare cerebrală, diferențe individuale și de gen*, 2008.

Cristian Opariuc-Dan, *Statistică aplicată în științele socio-umane. Noțiuni de bază – statistici univariate*, 2009.

Ionel Papuc, Monica Albu, Nicolae Jurcău, *Procesul decizional managerial în sfera educațională*, 2011.

Ronald M. Rapee, Ann Wignall, Jennifer L. Hudson, Carolyn A. Schniering, *Tratamentul anxietății la copii și adolescenți. O abordare fundamentată științific*, 2011.

onald M. Rapee, Susan H. Spence, Vanessa Cobham, Ann Wignall, *Cum să vă ajutați copilul cu probleme de anxietate*, 2011.

orin A. Sava, *Analiza datelor în cercetarea psihologică*, 2011.

udolph Schaffer, *Introducere în psihologia copilului*, 2010.

atrinel A. Ștefan, Kállay Éva, *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*, 2011.

atrinel A. Ștefan, Kállay Éva, *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru părinți*, 2011.

Bogdan Tudor Tulbure, *Anxietatea - Procesări informaționale și evaluarea lor*, 2011.

Pierre Vianin, *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să dai elevului cheia reușitei*, 2011.

Laura Visu-Petra, *The multidimensional development of executive functioning. A neuropsychological approach*, 2008.

Wass Albert, *Povești. Cartea pădurilor. Cartea lacurilor*, 2010.

*

T EDUCAȚIONAL, *Cifrele* (pentru copiii de 5-9 ani), 2010.

T EDUCAȚIONAL, *Literele* (pentru elevii din clasele I și a II-a), 2010.

T EDUCAȚIONAL, *Naufragiați pe insula calculelor* (pentru elevii din clasele I și a II-a), 2010.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Adriana Băban este profesor universitar la Facultatea de Psiholgie și Științele Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca și fondator al Asociației Române de Psihologia Sănătății. Coordonează activități de cercetare și proiecte aplicative în domeniul promovării sănătății și al prevenției îmbolnăvirilor din perspectiva psiho-socială. Este autor și co-autor a peste 60 de lucrări publicate în țară și străinătate, dintre care amintim **Stres și Personalitate, Stresul în sănătate și boală, Caracteristici ale copiilor și adolescenților din România, Consiliere și Orientare, Metodologia cercetării calitative.**

ASCR

GHIDUL DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ se adresează în primul rând profesorilor care doresc să desfășoare la clasă activități de consiliere și orientare. Totodată, este un instrument teoretic și practic deosebit de util pentru orice profesor, pedagog, diriginte, consilier sau psiholog. Ghidul oferă o informație bogată și actuală, metode concrete de lucru, programă școlară detaliată pentru cele patru cicluri de dezvoltare, fișe și chestionare pentru elevi. Prin sinteza reperelor de psihologie educațională pe care o realizează, cartea este utilă oricărui părinte sau adult interesat de: **Autocunoașterea și imaginea de sine / Personalitatea copilului și a adolescentului / Rezolvarea de probleme / Comunicarea și managementul conflictelor / Stilul de viață / Psihosexualitatea / Stresul și controlul stresului / Strategiile de învățare / Creativitatea și stimularea comportamentului creativ / Orientarea în carieră / Managementul clasei.**

Cartea **CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ** reprezintă o premieră în literatura de specialitate din țara noastră prin aria largă de teme abordate, calitatea informațiilor prezentate și caracterul ei aplicativ. Expresie a bogatei experiențe de muncă a autorilor în domeniul consilierii, cartea vine în întâmpinarea noilor nevoi ale școlii românești, de formare și dezvoltare complexă a elevului.

Profesor dr. Ioan Radu
Facultatea de Psihologie și Științele Educației — Cluj-Napoca

CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ este una dintre acele rare cărți în care utilitatea și rigoarea științifică ating parametrii maximali. O lucrare ce va avea, cu siguranță, impact masiv asupra vieții din școlile noastre.

Profesor dr. Mircea Miclea
Facultatea de Psihologie și Științele Educației — Cluj-Napoca

Editura ASCR
ASCRED

contact | comenzi
tel. | fax: 0264 581 499
comenzi@ascred.ro
ed.ascr@gmail.com
www.ascred.ro